



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB  
INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO – ICPD  
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

**ALBERTO ERICH STEIMBER DE PEREIRA OKADA**

**AS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE PROFESSORES E  
ESTUDANTES NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DO  
ENSINO SUPERIOR**

**BRASÍLIA  
2023**

**ALBERTO ERICH STEIMBER DE PEREIRA OKADA**

**AS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE PROFESSORES E  
ESTUDANTES NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de  
Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, Centro  
Universitário de Brasília – UniCEUB, como  
requisito à obtenção do grau de Mestre  
em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira  
Campolina.

**BRASÍLIA  
2023**

*“Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.”*

Okada, Alberto Erich Steimber de Pereira

As experiências subjetivas de professores e estudantes no contexto da transformação digital do ensino superior / Alberto Erich Steimber de Pereira Okada. – Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, 2023

xxiii, 143 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Campus Asa Norte, Brasília (DF), 2023

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciana Campolina de Oliveira.

Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Deusdará Mori, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariana de Oliveira Santos.

Inclui referências.

1. Digitalização da Educação. 2. Experiências Subjetivas. 3. Educação Digital. 4. Transformação Digital. 5. Ensino Superior. – Brasília (DF). I. Título. II. Campolina, Luciana de Oliveira. III. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

ALBERTO ERICH STEIMBER DE PEREIRA OKADA

**AS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO  
CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina (Orientadora)  
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Profa. Dra. Valéria Deusdará Mori  
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Membro Externo)  
Universidade de Brasília – UnB

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariana Oliveira dos Santos (Suplente)  
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Aprovado em 05 de setembro de 2023.



## AGRADECIMENTOS

Meu interesse em estudar as experiências subjetivas de professores e estudantes do ensino superior se deu logo no início do curso de Psicologia do programa stricto sensu do CEUB (DF). As primeiras aulas ocorreram em meio a pandemia da COVID-19, no modelo de ensino remoto com aulas síncronas e, momentos depois, no modelo presencial.

Em paralelo ao curso de mestrado, de 2021 a 2023, estive inserido em outros espaços sociais de aprendizagem, em instituições de ensino superior, onde acumulei experiências diversas, o que enriqueceu a minha compreensão da dinâmica educacional. No curso de graduação em Psicologia no IESB-DF (2019-2022), enquanto aluno, eu passei pelas aulas presenciais antes da pandemia, pelas aulas remotas síncronas e assíncronas durante a pandemia e retornei ao modelo presencial momentos depois.

Na UNIFATECIE-PR (2019-2021), conclui a pós-graduação lato sensu em Psicossomática, que se deu, inicialmente, de modo presencial e que, a posteriori, migrou para o ensino remoto on-line, em função da pandemia. Em paralelo, conclui o curso de pós graduação lato sensu em Psicologia Positiva e Ciências do Bem-estar e Autorrealização na PUC-RS (2019-2021), 100% na modalidade EAD, com a transmissão assíncrona de videoaulas do curso presencial; tal como ele foi ofertado na ocasião. Assim, agradeço aos educadores da graduação e da pós-graduação que me acompanharam ao longo dessa fase, a quem sou muito grato por fazerem parte do meu processo de formação.

Durante o curso de mestrado, tive a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos internacionais e de realizar a publicação de um artigo científico em revista especializada na área. O primeiro trabalho denominado “As Experiências Subjetivas Individuais e Sociais no Teletrabalho de Professores e Estudantes Universitários no Processo de Ensino e Aprendizagem em Ambiente *Homeoffice*” (OKADA, Alberto; CAMPOLINA, 2021) foi apresentado no III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade (SEQTS 2021), promovido em out./2021.

O segundo trabalho foi a Oficina Digital: “Repensando a escolarização sustentável - Um Projeto de Sala de Aula de Ensino Superior no contexto da Transformação Digital voltada para Educadores e Alunos” (OKADA, Alberto, 2022), onde ensinei, de forma prática, o uso da metodologia ativa do *design thinking* na escolarização. A oficina fez parte da programação do Congresso Internacional de Educação e Tecnologia | Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias | Congresso Internacional de Educação Superior à Distância | Congresso

Brasileiro de Ensino Superior à Distância (CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022) — evento este organizado pelo Grupo Horizonte da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pela UniRede (Associação Universidade em Rede), em nov./2022.

No terceiro trabalho, no mesmo evento, em sua versão presencial, apresentei o artigo completo “Professores e Estudantes no Contexto Digital: Um Estudo das Experiências Subjetivas” (OKADA, Alberto; CAMPOLINA; OKADA, Alexandra, 2022), mediante a uma proposta de investigação; por meio do método construtivo-interpretativo, tendo como base a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa.

Ainda no mesmo evento, o quarto trabalho que apresentei foi desenvolvido em conjunto com a equipe de pesquisadores do Projeto CONNECT (a qual também integro), ocasião em que apresentamos o Workshop “CONNECT Ecossistemas Inovadores para Competências 2030” (OKADA, Alexandra *et al.*, 2022). Nele, eu relatei as minhas experiências na escolarização aberta colaborativa, valendo-se de material produzido pelos participantes da pesquisa de mestrado; em dinâmica de grupo inspirada no *design thinking* que versa sobre a sala de aula do futuro e que, posteriormente, recebeu colaborações dos participantes de diversas universidades na Oficina Digital oferecida no âmbito do Congresso CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022.

O quinto e último trabalho foi um artigo de minha autoria junto com minha orientadora, Dra. Luciana O. Campolina, e minha irmã, Dra. Alexandra Okada, publicado, em 2023, na edição 65 da EccoS Revista Científica, com o título “Escarização aberta para a educação digital com ciência e tecnologia - reflexões sobre os planos europeu e brasileiro de políticas públicas” (OKADA, Alexandra; OKADA, Alberto; CAMPOLINA, 2023).

Por tudo até aqui exposto, agradeço aos educadores e pesquisadores que colaboraram com os trabalhos apresentados, a quem eu oferto minha gratidão por também fazerem parte do meu processo de formação. Gratidão ainda aos educadores que colaboraram com o presente trabalho, em especial, à minha orientadora de mestrado, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciana de Oliveira Campolina, e aos educadores de minha banca: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Deusdará Mori, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho e a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariana Oliveira dos Santos. Gratidão aos participantes que colaboraram com a presente pesquisa pela disponibilidade e pela implicação de cada um ao longo do trabalho, não somente ao colaborar com o seu desenvolvimento, mas por contribuir para a ciência. Por fim, agradeço aos meus finados pais, a minha família, à minha psicóloga e a Deus por terem me apoiado ao longo da minha jornada, conferindo-me suporte, motivação e inspiração para a minha formação de psicólogo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Este estudo explora as transformações recentes na educação, impulsionadas pela pandemia de COVID-19 e busca compreender as experiências subjetivas de professores e estudantes do ensino superior - nas fases de iniciação e na maturidade dos processos de mudança - em meio à digitalização da educação. A Teoria da Subjetividade foi a base para investigar as interações complexas e simbólicas-emocionais dos participantes. O estudo adota o método construtivo-interpretativo, que valoriza a subjetividade e reconhece a singularidade de cada participante como uma categoria epistemológica fundamental para a geração de conhecimento. As dinâmicas conversacionais foram a base para a construção das informações, caracterizadas pela qualidade do processo relacional dialógico. A construção do conhecimento ocorreu por meio da elaboração de indicadores de sentidos subjetivos, os quais se configuraram nos participantes de forma individual e social. As vivências educacionais compartilhadas pelos participantes incluíram experiências em aulas presenciais, remotas e híbridas, com destaque ao uso intensivo das TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, entre outros aspectos. A discussão central concentrou-se nos desafios enfrentados por professores e alunos moldados pela transformação digital, bem como na integração dessas experiências para futuras vivências no contexto da educação digital. A partir das informações analisadas foi possível reconhecer o valor das experiências subjetivas vivenciadas pelos participantes durante cada etapa de mudança (presencial-remoto-presencial), com impactos na sua formação em diversos contextos, sejam eles pessoais, familiares, acadêmicos, profissionais e comunitários. Essas questões ressaltam a complexidade da transição ao "novo normal" no ensino presencial após um período prolongado de ensino remoto. Refletir sobre a subjetividade que se configura nessas implementações colabora com as futuras mudanças inerentes aos processos de ensino e aprendizagem que ainda estão por vir, além de abrir novas possibilidades de inovação diante da digitalização da educação. O estudo favorece a compreensão da importância da participação ativa das pessoas envolvidas na emergência do agente/sujeito na educação com maior inclusão, respeito à diversidade, autonomia, maturidade, vontade para aprender e que seus atores estejam comodamente implicados na construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Digitalização da Educação, Educação Digital, Experiências Subjetivas, Transformação Digital, Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study delves into the recent transformations in education, driven by the COVID-19 pandemic, aiming to understand the subjective experiences of university teachers and students during both the initiation and maturity phases of the change processes amidst the digitisation of education. The Theory of Subjectivity served as the foundation to explore the complex and symbolic-emotional interactions of the participants. The research adopts a constructivist-interpretative approach, which values subjectivity and recognises the uniqueness of each participant as a pivotal epistemological category for knowledge generation. Conversational dynamics were fundamental in data construction, characterised by the quality of the dialogical relational process. Knowledge construction occurred through the formulation of subjective sense indicators, which manifested individually and socially among the participants. The educational experiences shared by participants included instances in face-to-face, remote, and hybrid classes, with a noteworthy emphasis on the intensive use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), among other aspects. The core discussion focused on the challenges faced by teachers and students shaped by digital transformation, as well as integrating these experiences for future endeavours in the context of digital education. From the analysed data, it was possible to acknowledge the value of the subjective experiences encountered by participants throughout each phase of change (face-to-face/remote/face-to-face), impacting their development in various contexts, be it personal, familial, academic, professional, or community-based. These points underscore the intricacy of transitioning to the "new normal" in face-to-face teaching after an extended period of remote learning. Reflecting on the subjectivity manifesting in these implementations aids in anticipating future inherent changes in teaching and learning processes, while also unveiling new avenues for innovation in the wake of education digitisation. The study bolsters an understanding of the significance of active participation from individuals involved, highlighting the emergence of the agent/subject in education with greater inclusivity, respect for diversity, autonomy, maturity, a willingness to learn, and that its stakeholders be comfortably implicated in the construction of knowledge.

**Keywords:** Education Digitisation, Digital Education, Subjective Experiences, Digital Transformation, Higher Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - Interatividade na educação híbrida de jovens .....	71
FIGURA 2 - Interatividade na educação híbrida de crianças .....	71
FIGURA 3 - Construção e Análise das Informações – Participante Professora .....	121
FIGURA 4 - Construção e Análise das Informações – Participante Aluno.....	122

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Objetivos dos Instrumentos .....	68
--	----

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	137
APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagem e gravação de voz .....	140
APÊNDICE C - Ficha / perfil .....	141
APÊNDICE D - Dinâmica de Grupo Inspirada no DT - <i>Design Thinking</i> .....	143

## LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal Ensino Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CPM - Método do Caminho Crítico  
DT - *Design Thinking*  
EAD - Ensino à Distância  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ERA - Ensino Remoto Adaptado  
ERE - Ensino Remoto Emergencial  
IBGE - Instituto Brasileiro de Ensino e Pesquisa  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IOT - Internet das Coisas  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MOOC - Curso Aberto Online Massivo  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
TCLE - Termo de Compromisso Livre Esclarecido  
TD - Transformação Digital  
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: A pandemia, diferentes momentos e seus impactos .....	22
Marco zero de mudança: modelo de ensino e aprendizagem presencial hegemônico .....	25
Primeiro momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	29
Segundo momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Adaptado (ERA).....	32
Terceiro momento de mudanças: Novo Presencial .....	35
Quarto momento de mudanças: Novo normal.....	37
O Legado da pandemia e as expectativas futuras da convergência ao digital .....	40
A transformação digital e o futuro da escolarização .....	43
CAPÍTULO 2: Subjetividade e protagonismo: emergência do agente/sujeito na escolarização .	
.....	46
Antecedentes teóricos à Teoria da Subjetividade .....	47
A Teoria da Subjetividade .....	49
A relação estudante-professor e seus impactos subjetivos .....	54
OBJETIVOS .....	60
Objetivo geral .....	60
Objetivos específicos .....	60
MÉTODO .....	61
A Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo .....	61
Participantes da pesquisa .....	63
Cenário social da pesquisa.....	64
Instrumentos de pesquisa.....	65
Processo de construção da informação .....	69
O dialógico na pesquisa qualitativa.....	72

Construção dos indicadores de sentidos subjetivos e configurações subjetivas .....	74
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	77
Construções dos indicadores de sentidos subjetivos da participante “PROFESSORA” .....	77
Primeiro momento de mudança: O modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) .....	78
Segundo momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Adaptado (ERA).....	81
Terceiro momento de mudanças: Novo Presencial .....	86
Quarto momento de mudanças: Novo Normal.....	93
Construções dos indicadores de sentidos subjetivos do participante “ALUNO” .....	98
Do passado ao marco zero de mudança: modelo de ensino presencial hegemônico ....	100
Primeiro momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) .....	106
Segundo momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Adaptado (ERA).....	112
Terceiro momento de mudanças: Novo Presencial .....	115
Quarto momento de mudanças: Novo Normal.....	118
Síntese integrativa sobre as experiências dos participantes da pesquisa: professor e aluno .....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	131

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como tema as transformações recentes e intensas que têm dominado o mundo das tecnologias, das pessoas e dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação superior, aceleradas pela pandemia da COVID-19 que, de forma emergencial, movimentou pessoas em todas as partes do mundo para tornarem-se agentes<sup>1</sup> de mudanças nos processos de escolarização.

Este estudo foi conduzido em meio a um cenário educacional em fluxo constante, fortemente influenciado pela evolução da pandemia da COVID-19 e considera, portanto, os espaços de ensino e aprendizagem nos modelos presencial e remoto (on-line). O projeto de pesquisa teve início no primeiro semestre de 2021, mas os participantes foram envolvidos no curso da pesquisa logo após a qualificação do projeto e aprovação no Comitê de Ética, já no primeiro semestre de 2022, coincidindo com o retorno presencial das aulas nas instituições de ensino superior em todo país.

Em meio a estes diversos contextos, de 2020 a 2023, o pesquisador esteve imerso no ambiente da pesquisa, experimentando em primeira mão a transformação digital do processo de ensino e aprendizagem antes, durante e após a pandemia. As experiências recolhidas permeiam diversas metodologias educacionais digitais e oferecem uma percepção autêntica e profunda sobre a educação na era digital.

Isto posto, as vivências do pesquisador enquanto aluno em 5 (cinco) instituições de ensino superior, concomitante ao curso da pesquisa, também permitiu uma melhor compreensão do campo de pesquisa, favoreceu as interações dialógicas entre o pesquisador e os participantes, gerou inteligibilidade ao pesquisador e contribuiu à qualidade das construções das informações.

O foco da pesquisa recaiu sobre as experiências subjetivas de 8 (oito) participantes, sendo que 2 são educadores e 6 são estudantes de instituições de ensino superior particular, em meio à digitalização da educação vivida na cidade de Brasília (DF). No entanto, a dissertação traz com profundidade a análise de apenas 1 (um) participante professor e 1 (um) participante aluno, sem desprezar a importância do conhecimento gerado nas demais interações dialógicas que serviram de insumos para geração de inteligibilidade ao pesquisador.

---

<sup>1</sup> Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 73), o termo agente “seria o indivíduo situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”.

Este estudo tem a pretensão de entender como esses indivíduos<sup>2</sup> lidaram com as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, que englobam transformações nos métodos pedagógicos, sobretudo durante a transição para novos cenários educacionais. Além disso, há o interesse de explorar as experiências pessoais relacionadas ao uso intensivo dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A base deste estudo foi a Teoria da Subjetividade de González Rey, em que o modelo teórico é construído a partir da qualidade das informações obtidas junto aos participantes da pesquisa em articulação com as categorias teóricas que permitem gerar inteligibilidade sobre a qualidade e a diversidade de experiências humanas singulares. Foram consideradas as percepções e a inteligibilidade do pesquisador sobre as múltiplas e complexas expressões simbólicas-emocionais que transcenderam para além da análise objetiva da fala.

O estudo buscou promover um ambiente de acolhimento e receptividade, o que permitiu produzir conteúdo elucidativo da subjetividade que se configura em cada participante, decorrente de suas novas expressões de natureza simbólico-emocionais. Por meio do diálogo com os participantes, a pesquisa ganhou vida e forma à medida que as experiências na educação digital foram sendo discutidas e refletidas no contexto da escolarização do ensino superior.

Durante o desenvolvimento de cada dinâmica conversacional, o diálogo propiciou elaborar reflexões sobre as experiências passadas e presentes, bem como apenas conjecturar sobre as futuras. Discutir sobre elas, traçando paralelos entre as transformações ocorridas, as que estão em curso e refletir sobre aquelas que estariam por vir, permitiu acessar as reações emocionais frente ao que cada experiência significou para cada participante no instante relatado. Todas as conversas transcorreram de forma orgânica, o que permitiu ao pesquisador promover um espaço de diálogo onde cada participante teve a liberdade de compartilhar suas experiências e expressar suas emoções de maneira genuína.

As vivências educacionais compartilhadas pelos participantes através de histórias protagonizadas no contexto da transformação digital abrangeram: ministrar e assistir aulas presenciais enriquecidas por tecnologias digitais; ministrar e assistir aulas remotas por videoconferência; ministrar e assistir aulas em um modelo híbrido em que as pessoas podem participar presencialmente ou digitalmente; participar de reuniões virtuais de planejamento e de construção de trabalhos acadêmicos; conduzir pesquisas em espaços virtuais; adquirir

---

<sup>2</sup> Para fins deste trabalho, o termo “indivíduo” será utilizado para designar uma pessoa, caracterizada por um conjunto complexo de processos biológicos, psicológicos e sociais, com características específicas que o diferenciam de outros.

recursos de TDIC e aprender a manusear aplicativos; executar procedimentos de segurança da informação, entre outras experiências relacionadas ao tema da educação digital.

No cerne do estudo, surge o problema central decorrente das transformações que a educação tem experimentado desde o início da pandemia de COVID-19 até o momento atual, já na fase de normalização. Tais transformações, impulsionadas pela necessidade de se adaptar a um cenário de emergência sanitária e, posteriormente, de retornar a um ambiente presencial, colocaram em evidência diversas questões relativas ao ensino e à aprendizagem.

As principais preocupações centram-se em torno de como a digitalização e a tecnologia têm impactado, moldado e redefinido a educação, fazendo surgir muitas perguntas como: Em que medida a transformação digital afetou a dinâmica do ensino e da aprendizagem? Como as instituições de ensino, professores e estudantes se adaptaram a essas mudanças e quais desafios enfrentaram nesse processo? E, acima de tudo, qual será o legado duradouro, ou não, dessas mudanças, em termos de experiências e abordagens pedagógicas, para o futuro da educação?

Além disso, a desigualdade digital, exacerbada pela pandemia, tornou-se uma questão-chave no Brasil. O acesso desigual à tecnologia e à internet de alta velocidade, bem como a falta de habilidades digitais, tornaram-se barreiras significativas para a aprendizagem durante o ensino remoto. Nesse sentido, surge uma outra preocupação: qual é o impacto dessas disparidades na educação e como elas podem ser mitigadas no futuro?

Por fim, o retorno ao ensino presencial traz consigo novos desafios e questionamentos. Como as experiências adquiridas durante o ensino remoto podem ser integradas ao ambiente presencial? Como as instituições de ensino podem usar a tecnologia para enriquecer o ensino presencial e atender melhor às necessidades dos alunos?

Sendo assim, dada a impossibilidade de responder a todas essas indagações e problematizações de uma só vez, o estudo focou na seguinte questão de pesquisa: - Como os desafios enfrentados por professores e alunos foram sendo constituídos a partir da transformação digital, impulsionada pela pandemia de COVID-19, e como as experiências adquiridas durante este período podem ser integradas às futuras experiências de mudanças no contexto da educação digital?

A pesquisa buscou, portanto, elucidar algumas dessas questões-chave para um entendimento mais completo do panorama atual da educação superior no Brasil.

Em termos de justificativas para o presente estudo vale mencionar precisamente a necessidade urgente de se compreender o fenômeno da transformação digital na educação brasileira e seus múltiplos impactos, uma vez que inúmeros processos de mudança ainda estão por vir. Diante de um cenário fortemente impactado pela digitalização dos processos de ensino

e aprendizagem, onde as competências digitais são cada vez mais requeridas, este estudo adquire sua relevância. O rápido avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) demanda reflexões, especialmente em relação à inclusão digital, seja nas escolas, nas organizações, ou no ambiente doméstico.

Durante a pandemia da Covid-19, este problema se tornou mais evidente, uma vez que muitos estudantes desistiram, perderam o ano letivo ou não conseguiram acompanhar os estudos adequadamente, por dependerem exclusivamente do meio digital para aprender. Muitos estudantes enfrentaram obstáculos que iam além da mera resistência à mudança. Na verdade, a impossibilidade ou incapacidade de acompanhar os estudos no ambiente digital pode ser atribuída, em parte, a barreiras práticas, como a falta de equipamentos adequados ou acesso a uma internet de qualidade. As experiências com o ensino remoto durante a pandemia destacaram a necessidade de não só equipar os estudantes com as ferramentas tecnológicas necessárias, como também o cuidado maior em suas capacitações práticas para se adaptarem efetivamente às novas maneiras de aprender.

O Brasil, com sua vasta extensão territorial e densidade populacional, enfrenta o enorme desafio de garantir o acesso à educação de qualidade, elemento crucial para a inclusão social. A diversidade cultural, as questões geopolíticas e as disparidades socioeconômicas amplificam a complexidade da inclusão digital no contexto da escolarização.

Segundo dados de pesquisa IBGE / PNAD TIC (2022), realizada em 2021, revelam que, entre os 183,9 milhões de pessoas com 10 ou mais anos de idade no país, os que acessaram a Internet subiram de 79,5% para 84,7%, de 2019 para 2021. De acordo com o Instituto, ainda existem cerca de 28 milhões de excluídos digitais (15,3 %), que NÃO usaram Internet em 2021, representando 10% das famílias, bem como, entre os estudantes, ainda existem 9,7% de excluídos digitais, sendo nítida a relação de desigualdade socioeconômica que se constitui, onde 1,8% são da rede privada e 13,0% são da rede pública de ensino. Os motivos são diversos, tais como: a falta de conhecimento sobre como usar a internet; a falta de interesse; as questões financeiras; e o elevado custo, seja para compra dos equipamentos ou para contratação dos serviços de acesso à rede (IBGE / PNAD TIC, 2022).

Diante desses dados, fica claro o quão urgente é o aprimoramento das competências digitais, desde o Ensino Básico até o Superior. É imperativo para o instante atual, marcado fortemente pela tecnologia e digitalização, que a proficiência digital seja percebida como uma condição essencial para o acesso às oportunidades educacionais, inclusive em relação à entrada de estudantes e professores em instituições de ensino superior de qualidade.

O Brasil já tem iniciativas que visam promover uma educação mais inclusiva, integrada e centrada no aluno, como os programas de educação integral e inclusiva. No entanto, é preciso investir mais em formação de professores, infraestrutura, recursos pedagógicos e tecnológicos, e políticas de inclusão digital para assegurar a qualidade e a equidade da educação para todos. Tendo em vista melhorar essa situação, a Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que estabelece a Política Nacional de Educação Digital – PNED, propõe políticas de incentivo à inclusão digital e enfatiza o desenvolvimento contínuo de competências científicas e digitais para todos (BRASIL, 2023).

Em resumo, a PNED enfoca quatro elementos-chave para a inclusão e avanço da educação digital. Primeiramente, destaca a importância da inclusão digital, garantindo o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para todos, superando barreiras socioeconômicas e geopolíticas para promover a equidade digital. Em seguida, enfatiza a presença da educação digital em todas as esferas e modalidades de ensino, visando desenvolver competências essenciais e promover o letramento digital. O terceiro elemento aborda a capacitação e especialização digital dos educadores, para que possam integrar efetivamente as TDICs em sua prática de ensino e identificar competências digitais relevantes para a empregabilidade. Por fim, destaca o incentivo à pesquisa e desenvolvimento em TDICs, especialmente aquelas aplicáveis ao contexto educacional, promovendo a ciência aberta e o compartilhamento de conhecimento científico de forma colaborativa e sustentável. A busca por atualização contínua e novas abordagens de aprendizagem digital é fundamental para acompanhar os avanços tecnológicos mais recentes na educação (BRASIL, 2023).

A educação é mais do que uma obrigação do Estado ou um direito inalienável de todos os cidadãos. É um dever coletivo que envolve famílias, comunidades e instituições educacionais em um esforço conjunto no preparo de cada indivíduo para enfrentar os desafios do século 21, que cada vez mais envolvem a tecnologia. Em um mundo cada vez mais digital, a educação tem o potencial de florescer, em cada pessoa, o desejo de contribuir, positivamente, para uma sociedade mais justa, sustentável e humanitária.

Para isso, é essencial promover uma abordagem integrada, que considere a influência de múltiplos fatores sobre o ensino e a aprendizagem e envolva investimentos em recursos TDICs, de modo a garantir o desenvolvimento de competências digitais, uma utilização maior de métodos pedagógicos mediados ou apoiados pelas TDICs, além de novas pesquisas e desenvolvimentos na área da educação digital. A escola, então, não apenas transmite conhecimento, mas se torna um espaço de diálogo, troca, crescimento e transformação.

Para uma nação como o Brasil, com seu grande território e diversidade cultural, a promoção da educação digital é um desafio que requer uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo governos, educadores, estudantes, famílias, comunidades e o setor privado. Juntos, será mais efetivo construir uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável, onde cada pessoa terá a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para um futuro melhor. Uma visão, portanto, integrada da educação digital para inclusão e transformação.

Assim, para obtê-la é preciso estudar a sua evolução, em cada momento de transição; com o intuito de aproveitar as lições aprendidas das mudanças implementadas em cada uma desses momentos.

Nesta linha de estudo, o Capítulo 1 “**A Pandemia, diferentes momentos e seus impactos**” traz uma visão abrangente sobre a digitalização da educação durante a pandemia da COVID-19. Serão tratadas cada uma dessas fases de mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19, com foco em suas características particulares, desafios apresentados e as soluções implementadas. Serão discutidas também as mudanças, seus impactos e as adaptações necessárias que tiveram que ser realizadas em resposta à crise pandêmica, em diferentes momentos de transição. Finalmente, explora algumas perspectivas sobre o momento futuro da educação digital, abordando a influência duradoura da pandemia e as expectativas em relação ao papel da transformação digital na escolarização futura.

Sobre as fases de mudança, o Capítulo 1 traz, inicialmente, uma apresentação do **marco zero de mudança**, ora denominada “**modelo de ensino e aprendizagem presencial hegemônico**”, para contextualizar o momento histórico que a escolarização se encontrava no instante que antecede à pandemia. São características do modelo hegemônico: gestão mercantilizada, educação tecnicista, aprendizagem reprodutiva-memorística, padronizado/normatizado e mecanicista. O intuito é contrastar com as mudanças que serão tratadas na sequência neste mesmo capítulo, sem qualquer pretensão de generalização ou de se considerar que todas as características do modelo estão presentes na mesma instituição de ensino superior.

Logo após, o Capítulo 1 traz 4 momentos que se referem a implantação e adaptação ao ensino remoto e implementação e adaptação ao novo ensino presencial. O **primeiro momento de mudança**, ora denominado “**modelo de ensino e aprendizagem remoto emergencial (presencial mediado por tecnologia)**” teve início após a publicação, em 18 de março de 2020, da Portaria 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (BRASIL, 2020a). A decisão ocorreu logo após a OMS anunciar, em 11 de março de 2020, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, foi caracterizada como uma

pandemia. A implementação dessas mudanças, no entanto, ficou a cargo de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Isso significou que a transição para o novo modelo de ensino não foi uniforme. Cada IES teve a liberdade e a responsabilidade de adotar e adaptar as tecnologias de ensino à sua própria realidade e às necessidades de seus alunos.

O **segundo momento de mudança**, denominado “**modelo de ensino e aprendizagem remoto adaptado**”, durante a pandemia, teve início em 16 de junho de 2020, instante em que o MEC divulgou a Portaria nº 544 (BRASIL, 2020b). Este novo regulamento permitiu a substituição das atividades de ensino e aprendizagem presenciais por atividades realizadas de maneira remota de forma uniforme em toda a rede pública e privada de ensino. Essas mudanças representaram uma grande transformação na maneira como o ensino superior é ministrado no Brasil, marcando o início de um experimento em todas as IES com a implantação de um ensino remoto emergencial mediado por tecnologia, o que trouxe consigo desafios e oportunidades.

O **terceiro momento de mudanças**, denominado “**novo presencial**”, durante a pandemia, inicia a partir de 27 de janeiro de 2022, instante em que o MEC - Ministério da Educação, frente ao avanço do controle da pandemia, ainda com o anúncio de nova cepa do vírus e da possibilidade de nova onda de contágio, publicou a Nota de Esclarecimento, elucidando o retorno gradativo das aulas presenciais para o calendário de 2022 (BRASIL, 2022). Esta decisão aplicava-se a todos os níveis de ensino nacional e foi motivada, em grande parte, pela constatação de déficits de aprendizagem evidentes, desde 2020, em uma tentativa de recuperar o progresso educacional perdido quando da transição abrupta para o ensino remoto emergencial, em que muitos estudantes enfrentaram dificuldades em acompanhar as aulas e manter o ritmo de aprendizado. No entanto, a transição para o ensino presencial após quase dois anos de ensino remoto apresentou os seus próprios desafios. O cenário educacional foi, uma vez mais, reconfigurado, exigindo adaptações tanto das IES, como de alunos e professores, que passaram a adotar cuidados preventivos para mitigar o risco de contágio.

Veio o tão esperado **quarto momento de mudanças**, denominado “**novo normal**”, pós-pandemia, que reflete o momento atual de realização da presente pesquisa. Inicia-se, em 5 de maio de 2023, data em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) associada à COVID-19 (WHO, 2023). Este anúncio foi impulsionado por um declínio notável nas mortes e internações em UTI relacionadas ao vírus, uma conquista que só foi possível graças à adesão da população ao programa de vacinação e às práticas de prevenção. No ambiente educacional, este fim declarado do estado de emergência foi um marco importante, que inaugura um novo período, em que as instituições de ensino agora se deparam com o desafio de como incorporar as lições

aprendidas durante o ensino remoto emergencial na nova realidade de um mundo pós-pandêmico e voltar a conviver presencialmente.

O Capítulo 2 “**Subjetividade e Protagonismo: a emergência do agente / sujeito na escolarização**” explora os antecedentes teóricos da Teoria da Subjetividade, base epistemológica desta pesquisa. Busca compreender a subjetividade em seu caráter gerador, rompendo com visões deterministas. Traz a compreensão de que a subjetividade é compreendida por elementos histórico-culturais, entrelaçando experiências passadas e presentes ao contexto social. Aborda a relação entre subjetividade e cultura, relevante para a compreensão do indivíduo em seu ambiente sociocultural. Mostra como as produções simbólico-emocionais se configuram na subjetividade, refletindo nas experiências vividas.

O Capítulo 2 também oferece uma compreensão da dinâmica da relação estudante-professor e seus impactos subjetivos. Enfatiza a inovação como impulsionadora da melhoria educacional e explora como a escolarização influencia subjetivamente professores e estudantes. Discorre sobre o protagonismo combinativo dos estudantes e professores, impactando positivamente a prática educativa. Reforça a importância do vínculo sólido entre eles, baseado em empatia, respeito mútuo e participação ativa, para criar um ambiente propício à aprendizagem e uma formação adequada às necessidades dos alunos.

## **CAPÍTULO 1: A pandemia, diferentes momentos e seus impactos**

A pandemia de COVID-19 atingiu o mundo com uma força avassaladora, desestabilizando as normas existentes e desencadeando um período de incertezas e adaptações sem precedentes. A educação, que já lutava contra uma série de desafios pré-existentes, encontrou-se diante de uma situação que exigia tomar decisões rápidas para um novo cenário inesperado no contexto dos processos de ensino-aprendizagem em meio à transformação digital.

O sistema de ensino brasileiro, antes da pandemia, já enfrentava inúmeras disparidades e lacunas, tais como diferenças no acesso à educação de qualidade, falta de recursos pedagógicos adequados, desigualdades socioeconômicas, infraestrutura precária e falta de professores capacitados. Portanto, estes eram alguns dos obstáculos que já existiam. Apesar disso, os estudantes continuavam frequentando as escolas e as universidades, buscando oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Então, veio a pandemia. Subitamente, estudantes e educadores se encontraram em uma nova realidade na qual a educação presencial se tornou inviável. Em resposta à ameaça do COVID-19, as escolas fecharam suas portas, mergulhando a educação em um estado de incertezas. A solução mais óbvia, o ensino remoto, exigia uma transição ágil e eficaz do modo de ensino tradicional para uma nova forma de aprendizado digital. Esta mudança abrupta forçou uma migração em massa para uma nova modalidade de ensino remoto, anteriormente pouco conhecida ainda, como um meio de garantir a continuidade da educação presencial nas escolas.

Conforme Castioni *et al.* (2021), com o advento da pandemia, as IES tiveram que obter informações detalhadas sobre as necessidades dos alunos sem acessibilidade às TDICs, suas condições sociais e de fazer contato individual com eles. Para mitigar a falta de acesso à internet - um obstáculo fundamental para a educação remota - essas instituições lançaram iniciativas de pesquisa, aquisição de equipamentos e doações de pacotes de dados para os alunos, o que acabou atrasando a retomada das aulas em algumas universidades. Ao implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), as universidades mantiveram o compromisso de "não deixar ninguém para trás", reconhecendo o acesso à internet como um desafio crítico para os estudantes.

Assim, podemos reconhecer que muitos problemas foram revelados durante esse processo. Ficou claro que muitos alunos e professores não estavam preparados para essa nova

forma de ensino e aprendizado, o que resultou em dificuldades tanto pedagógicas quanto tecnológicas. Professores, alunos e pais tiveram que se adaptar a esta nova realidade, muitas vezes sem o apoio adequado e com recursos limitados.

Contudo, durante a transição para o ensino remoto, expôs-se uma série de desigualdades e lacunas na sociedade brasileira, que se manteve durante a pandemia, conforme mostra a pesquisa PNAD-Contínua coletada em 2021 (IBGE, 2022). A infraestrutura digital no país era, e em muitos casos ainda é, desigual. A disponibilidade de dispositivos adequados para o ensino remoto, juntamente com uma conexão estável à internet, tornou-se um pré-requisito para o acesso às aulas. Entretanto, para muitos alunos, principalmente aqueles residentes em áreas rurais, ribeirinhas, ou em comunidades menos favorecidas, esses recursos eram inacessíveis. A necessidade de superar as disparidades de infraestrutura também levou a um foco renovado na inclusão digital e na melhoria da acessibilidade à educação.

As Instituições de Ensino Superior (IES) relataram que continuaram a oferecer suporte a estudantes com deficiências durante o período de isolamento social, ajustando os métodos de atendimento. Elas implementaram atendimentos por telefone, grupos de WhatsApp e videoconferências. Também foi mencionado que os alunos poderiam solicitar auxílio financeiro emergencial para cobrir custos de conexão à internet. Algumas instituições ainda disponibilizavam empréstimo de notebooks e tablets, que poderiam ser equipados com recursos gratuitos de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências. Além disso, mantiveram-se serviços como produção de materiais em Braille para entrega aos alunos e o uso de tradutores-intérpretes de Libras para acompanhamento em sessões ao vivo por videoconferência. Várias IES citaram que continuaram oferecendo atendimento psicológico e orientação pedagógica remotamente, além de contar com a ajuda de bolsistas para o acompanhamento dos alunos (FREIRE; PAIVA; FORTES, 2020).

É importante ressaltar que a experiência de ensino remoto durante a pandemia também proporcionou aprendizados valiosos, uma vez que as instituições de ensino foram forçadas a se reinventar, buscar alternativas e experimentar novas formas de gerar condições para ensinar e aprender, acelerando a inserção da educação no ambiente digital. Esta situação excepcional parece ter funcionado como um catalisador para o avanço da transformação digital na educação, como veremos adiante.

Apesar de sua relevância e dos avanços feitos, o ensino remoto emergencial, como o próprio nome indica, foi um arranjo temporário em resposta a uma situação excepcional. A pandemia também evidenciou a importância da interação social e do ambiente escolar para o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes. Dessa forma, enquanto a tecnologia e o ensino

remoto desempenham um papel crucial no presente e no futuro da educação, eles não substituem completamente a importância da educação presencial.

Nesta linha de pensamento, segundo Silus, Fonseca e Jesus (2020), o objetivo do ERE não seria criar um ambiente robusto para o ambiente on-line, pois se trata de uma solução alternativa, temporária e emergencial em resposta a crise, para instrução de ensino em ambiente remoto, o qual seria ministrado, presencialmente, se não fosse a pandemia. O que o faz ser diferente do modelo proposto na Educação a Distância (EAD), que traz uma normativa e métodos próprios, específicos e planejados ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Farage (2021) critica o fato de a adesão à ERE ter sido realizada de forma autoritária e imposta pelos gestores sem considerar questões relacionadas à preparação de recursos humanos e tecnológicos, sem uma preocupação adequada às condições de trabalho remoto, aspectos relacionados à saúde e acesso às tecnologias por professores e alunos. Além disso, professores e alunos enfrentaram a tarefa de dominar novas ferramentas e plataformas digitais para o ensino remoto. Embora tenha proporcionado uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades digitais, também ressaltou a falta de capacidade digital e preparação entre muitos professores e alunos.

Para Castioni *et al.* (2021), passou a ser prioritário para as IES conhecerem melhor as pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica para que ações pontuais fossem implementadas, com vistas ao provimento dos meios necessários à adesão de todos ao modelo do ERE, bem como a implantação de AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem e o respectivo treinamento nessas plataformas.

Em síntese, o que emergiu destes desafios foi a possibilidade de adoção e desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. As metodologias de ensino começaram a dar lugar a práticas mais orientadas para a tecnologia. Professores receberam treinamento sobre o uso de plataformas de aprendizagem on-line e foram incentivados a experimentar novas abordagens pedagógicas. Ao mesmo tempo, a necessidade de monitorar o progresso do aluno e garantir a aprendizagem eficaz levou a um foco renovado na avaliação e na garantia da qualidade. Novos métodos de avaliação tiveram que ser desenvolvidos para avaliar a aprendizagem dos alunos em um ambiente on-line, enquanto os sistemas de garantia da qualidade tiveram que se adaptar para monitorar a qualidade do ensino remoto.

De acordo com Mello *et al.* (2021), os educadores se empenharam em criar modelos de avaliação que enfatizaram mais o pensamento crítico e a reflexão do que as respostas diretas, levando em conta o fácil acesso dos alunos à informação.

Garcia e Garcia (2020), em seu levantamento bibliográfico, citam diferentes autores em relação à avaliação, entre eles: Dias Sobrinho (2008) sugere que a avaliação seja vista como uma prática social que busca compreender a formação do aluno e os princípios e valores incorporados ao processo de aprendizagem; da mesma forma, Romão (2005) defende que a avaliação deve estar a serviço da pedagogia, distinguindo conhecimentos, habilidades e atitudes importantes, além de revelar valores e aspirações; Luckesi (2005) sugere que a avaliação deve ser uma ação pedagógica que leva em conta o contexto atual do aluno; Hadji (2001) e Rose e Sherman (1997) veem a avaliação como uma leitura da realidade baseada nas expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno, visando orientar comportamentos; por fim, Messick (1989) considera a avaliação como uma maneira de atribuir significado ao desempenho do aluno, com consequências sociais. Segundo essa perspectiva, a avaliação permite aos alunos demonstrar sua compreensão de aprendizados significativos ou relevantes, em vez de simplesmente reproduzir conteúdo.

Nesta experiência de desafios e incertezas, a pandemia fez mais do que simplesmente interromper a educação - ela serviu como catalisadora para algumas mudanças. Em conclusão, o impacto da pandemia na educação foi profundo e de longo alcance. As disparidades existentes foram expostas, novos desafios foram encontrados e a necessidade de adaptar foi trazida à tona. Portanto, esta transformação da educação no Brasil levanta uma série de questões interessantes. Quais são as melhores práticas para o ensino remoto e como elas podem ser integradas à prática regular? Como a educação continuará a evoluir no pós-pandemia? Estas são algumas das questões que serão abordadas nos tópicos a seguir.

### **Marco zero de mudança: modelo de ensino e aprendizagem presencial hegemônico**

Para começar, é crucial problematizar algumas questões presentes no modelo de ensino presencial hegemônico que predominava e ainda predomina nas Instituições de Ensino Superior (IES) antes da pandemia. Algumas características desse modelo são: (a) a educação tecnicista, caracterizada por um repasse unilateral de conhecimento do professor para o aluno; (b) a aprendizagem reprodutiva-memorística, que consiste em memorizar e reproduzir o conteúdo teórico transmitido; (c) a disciplinarização e normatização, um processo onde a padronização e as regras se impõem na dinâmica entre professores e alunos, promovendo uma postura passiva de aceitação; e (d) o modelo mecanicista, que promove ações baseadas em evidências e respostas imediatistas, sem aprofundamento devido ao dogmatismo teórico do docente.

Campolina e Martínez (2011, p. 47) defendem que a escolarização é uma peça chave na formação cultural e psicológica do indivíduo, pois “a escola constitui um cenário social complexo, no qual se instauram relações ambíguas e contraditórias entre a formalidade do ensino, os dispositivos culturais homogeneizados e normatizadores, bem como entre os sujeitos<sup>3</sup> singulares e os processos de subjetivação”.

Neste cenário social complexo, acontecem variadas experiências de ensino e aprendizagem que constroem percepções subjetivas da realidade. O professor, nesse contexto, se vê diante de um dilema. De um lado, deve-se obedecer à lógica institucional, assumindo valores de lealdade e submissão às normas pré-determinadas; por outro lado, isso pode conflitar com sua própria visão sobre o que constitui um ensino de qualidade.

Rancière (2004) rejeita a noção de um mestre que puramente deposita conhecimento nos estudantes, um conceito que ele se refere como “mestre embrutecedor”, ou “mestre explicador”. O autor vai dizer que o embrutecimento explicador ocorre quando a inteligência do aprendiz está subordinada à inteligência do mestre e a vontade do aprendiz não é suficientemente forte para colocá-lo e mantê-lo em seu caminho, em situações que necessita de um mestre embrutecedor. Em vez disso, ele defende a ideia de que a educação deveria permitir que os estudantes participassem ativamente de seu próprio aprendizado. O “mestre ignorante”, ou “mestre emancipador”, seria alguém que não vê a educação como um processo de preenchimento de uma mente vazia com fatos, mas sim como uma parceria entre o mestre e o aluno, onde o conhecimento é co-construído.

Em muitos casos, o aluno se sente convencido a aceitar uma relação cômoda de tutela, ou um papel de submissão na captação do conhecimento, com poucas reflexões à luz de suas experiências. Entretanto, o aluno poderia ser estimulado por um mestre emancipador, pois pode haver dentro dele um anseio de expressar comportamentos que envolvem maior curiosidade e criatividade nas interações humanas, o que permitiria construir conhecimentos e desenvolver novas habilidades, com uma postura mais ativa no seu processo de aprendizagem.

A sala de aula se constitui enquanto espaço de fala e de escuta. O mestre embrutecedor emprega uma didática centrada na comunicação unilateral, na qual o professor, que detém o domínio do conhecimento, transmite-o aos seus alunos por meio da sua fala. Em contraste, o mestre emancipador vê a sala de aula como um ambiente dialógico de reflexão, voltado para

---

<sup>3</sup> O conceito de sujeito é entendido como um ser ativo e criativo, que se configura tanto na esfera individual quanto social, por meio de processos de produção de sentidos subjetivos que se constituíram ao longo de sua existência. O sujeito representa a capacidade de indivíduos e grupos de se posicionarem, cujos limites estão na produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos de assumirem desafios nos espaços existenciais da experiência, criando os seus próprios caminhos de subjetivação (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

construção criativa do conhecimento, promovendo uma colaboração onde todos contribuem e aprendem mutuamente.

A fala, como definida por González Rey e Mitjans Martínez (2017), é um canal de expressão de pensamentos e ideias. A qualidade da fala é constituída pela capacidade reflexiva do indivíduo e pelo processo de interação. Contudo, a fala não consegue expressar completamente o conteúdo emocional e simbólico associado à narrativa, o que implica dizer que a aprendizagem necessita ser um processo integrativo que engloba interação, colaboração, compreensão e inovação.

No modelo hegemônico, em sala de aula o mestre embrutecedor não costuma incentivar o diálogo enquanto prática educacional. É fundamental que o professor não apenas responda a dúvidas e satisfaça a curiosidade dos alunos, mas também formule perguntas que instiguem a reflexão. Esse diálogo reflexivo facilita uma compreensão integrativa, permitindo que as experiências vivenciadas no mundo sejam interpretadas de várias perspectivas. Professores e alunos que mantêm um diálogo ativo impulsionam atitudes reflexivas e uma compreensão mais profunda dos temas abordados, principalmente, ao promover a curiosidade e a exploração, incentivando novos rumos na aquisição de conhecimento e abrindo o campo de estudo para novas experiências.

No modelo predominante, os alunos muitas vezes se colocam de maneira tímida, limitando a própria interação para evitar exposição e potenciais críticas. Alguns preferem manter-se no anonimato e serem tutelados, apesar de desejarem ter sua presença reconhecida e valorizada. Cabe tanto ao professor quanto ao aluno trabalhar para criar um ambiente propício para a interação, para que possam desenvolver habilidades e adotar uma postura mais ativa, reflexiva e colaborativa na construção do conhecimento.

Segundo Campolina e Mitjans Martínez (2011), cada estudante apresenta suas próprias habilidades, dificuldades e experiências de aprendizagem, contudo, na sala de aula, essas diferenças tendem a desaparecer em nome de uma suposta homogeneidade, de ritmo (que o aluno precisa acompanhar o ritmo dos demais alunos), de práticas pedagógicas, de propostas e currículos para todos. O sistema educacional frequentemente ignora as diferenças individuais, como origem social, gênero e experiências vivenciadas, reduzindo os estudantes a categorias simplistas, como "bom aluno", "mau aluno", "indisciplinado", "obediente" ou "rebelde".

Do ponto de vista institucional, a sala de aula tende a uniformizar e delimitar as ações dos indivíduos por meio de um conjunto de normas e regras. Contudo, as salas de aula também representam espaços sociais onde a heterogeneidade se destaca, fruto da singularidade dos

indivíduos em relação às suas histórias e experiências particulares (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

De acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017), a aprendizagem reprodutiva-memorística caracteriza-se pela postura passiva do aprendiz, onde a assimilação mecânica dos conteúdos prevalece e a memorização ocupa um papel central. Tal abordagem, no entanto, leva a uma assimilação superficial do conhecimento, tornando-o facilmente esquecível, especialmente quando o aprendizado não se conecta à vida pessoal do estudante ou aos seus interesses.

Madeira Coelho (2009) destaca que as concepções positivistas foram fortemente arraigadas no cotidiano educacional e deram embasamento às formas tradicionais de ensino e aprendizagem, ou seja, formas em que os indivíduos do aprender são reduzidos à estratégias mnemônicas, intelectuais, perceptivas, etc., consideradas essenciais na reprodução de conteúdo disponibilizado pelos indivíduos do ensinar, atividade única do professor.

Nessa perspectiva, Mori, Fuchijima e Cordeiro (2019, p. 162) considera que, muitas vezes, nos espaços de graduação ocorre a reprodução de uma lógica que não implica a reflexão do estudante, subordinando-o à fala do professor e à verdade por ele apresentada. Ainda, segundo os autores, "o que prevalece é a quantidade de conteúdo que um professor é capaz de ministrar em determinado tempo e de que forma os estudantes vão "decorar" esses conceitos para demonstrar seus supostos aprendizados nos mais diversos testes desenvolvidos no meio acadêmico."

Na educação majoritariamente reprodutiva-memorística, o professor é o responsável por condensar e traduzir o conhecimento para a melhor compreensão do aluno. Este, por sua vez, tenta processar as informações e interpretá-las, comumente memorizando-as sem a devida compreensão. Tal modelo de aprendizagem, infelizmente, restringe a criação de espaços propícios para reflexão e vivência.

Freire (1988) condena tal abordagem como "bancária", na qual os alunos são simplesmente receptáculos do conhecimento, que o professor tenta "depositar". Este modelo mecanicista de ensino e aprendizagem desumaniza o estudante e aniquila sua capacidade de autonomia e atuação no próprio desenvolvimento. Além disso, a postura do professor como guardião do conhecimento pode reforçar a ideia de que existem indivíduos inerentemente superiores ou inferiores em inteligência.

A aprendizagem reprodutiva-memorística, seja no ensino presencial ou à distância, necessita ser reconsiderada por suas limitações. Ela desencoraja a participação ativa do aluno, limita o aprendizado a um processo superficial e prejudica a construção de vínculos fortes entre

professores e alunos. Esse modelo categoriza e padroniza os alunos, minimizando o reconhecimento de suas individualidades e potenciais. Portanto, é imperativo que haja, enquanto premissa, uma transformação em direção a um ensino mais reflexivo, interativo e personalizado. As soluções de educação mediadas por tecnologias digitais precisam contemplar tais premissas desde a sua concepção.

### **Primeiro momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

O primeiro momento de mudança ocorreu em 18 de março de 2020, instante que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria 343, de 17 de março de 2020, autorizou o ensino presencial mediado por tecnologias (BRASIL, 2020a), logo após a OMS anunciar, em 11 de março de 2020, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, foi caracterizada como uma pandemia.

A regulamentação governamental adotou o teletrabalho como um método oficial de ensino e aprendizagem na era digital, possibilitando a continuidade do trabalho acadêmico fora das instalações centrais da instituição. O teletrabalho na educação utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para facilitar a comunicação e o acesso seguro aos dados e aplicações. O home office, uma variante do teletrabalho, refere-se a atividades acadêmicas realizadas em casa, muitas vezes conciliadas com tarefas domésticas e compartilhamento de recursos com a família. Isso envolve trabalhar e interagir com as pessoas de maneira remota.

Durante a pandemia da COVID-19, o teletrabalho e o home office foram amplamente adotados, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde e autoridades governamentais, para conter a disseminação do vírus. Instituições de ensino superior transferiram suas aulas presenciais para ambientes virtuais, usando tecnologias de videoconferência. Essa mudança forçada levou a uma reconfiguração das dinâmicas diárias e das relações sociais, com familiares compartilhando o mesmo espaço para as atividades educacionais, profissionais e sociais.

Os primeiros meses foram marcados por uma aprendizagem acelerada, quase compulsória. Muitos professores que nunca tinham se aventurado no universo on-line precisaram, de repente, se tornar proficientes em plataformas digitais. Aulas precisavam ser redesenhadas para o novo formato e atividades e avaliações precisavam ser reestruturadas. O que houve em muitos casos foi uma tentativa de transposição do modelo tradicional presencial para o ensino remoto. Apesar do ensino remoto não ser uma novidade, com a pandemia as

escolas e universidades criaram novos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, como espaço alternativo à sala de aula física; com a finalidade de transmitir as aulas on-line de forma síncrona e assíncrona. Como sabido, esse modelo foi denominado por diversos autores como ERE - Ensino Remoto Emergencial (ALVIM *et al.*, 2020; CASTIONI *et al.*, 2021; FARAGE, 2021; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020; SILVEIRA, 2020). Silveira (2020) ainda acrescenta que o ERE se caracteriza por longas atividades síncronas expositivas no ambiente remoto.

O fato é que a mudança para o ensino remoto emergencial durante a pandemia exacerbou muitos desafios, ao mesmo tempo em que apresentou novos. Este movimento em direção ao teletrabalho e ao aprendizado remoto também trouxe consigo uma série de estresses e desafios emocionais. Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021) observaram, por exemplo, que a reorganização repentina da vida doméstica levou a problemas emocionais significativos.

De acordo com Castioni *et al.* (2021), a questão do acesso à internet entre os alunos passou a ser vista como uma questão de equidade, com a necessidade de um maior conhecimento e ação por parte das instituições de ensino. Em contingência, as aulas passaram a ser gravadas e disponibilizadas para serem assistidas de forma assíncrona, um recurso importante para aqueles estudantes com dificuldades de acesso à tecnologia, permitindo-lhes a flexibilidade de assistir as aulas em horários mais adequados (COSTA; TEIXEIRA; PANARRA, 2021).

Nesta fase de transição, os professores tiveram que enfrentar diversos desafios relacionados à introdução de tecnologia em suas práticas pedagógicas. Primeiramente, os professores lutaram para equilibrar a necessidade de fornecer instrução eficaz com o gerenciamento do estresse e do cansaço mental advindos do isolamento social. Muitos experimentaram o aumento dos custos financeiros para melhorar a qualidade das aulas. Essa transição exigiu deles a aquisição de novos recursos tecnológicos, muitos dos quais eram estranhos para aqueles que não faziam uso regular da tecnologia em suas atividades docentes. Computadores mais potentes, aplicativos e conexões de internet mais rápidas tornaram-se necessários, impondo não apenas desafios técnicos, mas também financeiros (COSTA; TEIXEIRA; PANARRA, 2021).

Além disso, houve a necessidade de alterações didático-pedagógicas. Os professores tiveram que aprender rapidamente como usar essas novas tecnologias e recursos educacionais digitais, muitas vezes dependendo de tutoriais e equipes de suporte para se familiarizar com essas ferramentas (SILVEIRA, 2020). Eles também precisaram repensar os processos de avaliação, que até então haviam sido projetados para ambientes de ensino presencial.

Os desafios também se estenderam ao aspecto social. Muitos professores tiveram que

fazer ajustes em seus ambientes domésticos para acomodar a ausência de um local de trabalho adequado. Isso incluiu a adequação da iluminação, minimização de ruídos distrativos e gestão do acúmulo de tarefas domésticas, que se mostraram particularmente estressantes, principalmente para as mulheres (SILVEIRA, 2020).

Mas o grande desafio dos professores foi descobrir como envolver a participação dos alunos remotamente ou como lutar contra a fadiga decorrente de não poder ver, por sua iniciativa, os alunos (pois a maioria se escondia atrás das câmeras desligadas). Sem que encontrassem, de imediato, as respostas, a busca por novas fontes motivacionais criou novos obstáculos. A necessidade de estimular a participação dos estudantes em um ambiente virtual mostrou-se uma tarefa difícil. A percepção era de que os professores estariam competindo com as redes sociais pela atenção dos alunos. Uma sensação de insuficiência metodológica; com sentimento de solidão, questionando a sua própria eficácia como educadores (COSTA; TEIXEIRA; PANARRA, 2021).

O fato é que a falta de interação face a face tinha suas razões: perda de privacidade, vergonha de exposição da imagem, o fato de estar sendo gravado, a perda da qualidade do sinal de comunicação, dentre outros. Professores e alunos tiveram que conviver com isso e encontrar novas formas de interação e participação nas aulas. A experiência do isolamento social vivenciada por alunos e professores, em diversos contextos, pode ter dificultado o manter-se motivado e se implicar no processo de comunicação. O isolamento social e a falta que fez todos se verem na comunicação, também causaram impactos emocionais e psicológicos, intensificando os desafios da aprendizagem remota.

Avaliar os alunos de maneira formativa também se tornou uma tarefa complexa no ensino remoto, dada a ausência de interações face a face, comunicação e linguagem corporal (COSTA; TEIXEIRA; PANARRA, 2021). A avaliação do progresso dos alunos, antes um processo claro e bem estabelecido, tornou-se um enigma. Como medir efetivamente a compreensão e a aprendizagem dos estudantes em um cenário virtual? No decorrer das aulas expositivas perdeu-se o contato da subjetividade advinda das expressões corporais de dúvida e apreensão nos rostos dos alunos e, dado o silêncio nas transmissões, a impressão que se tinha era de que todos estavam entendendo.

As estratégias foram implementadas em uma situação de emergência e, portanto, saíram longe de ser perfeitas. Os desafios e experiências dos estudantes em instituições de ensino superior durante a transição para o ensino remoto emergencial e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram multifacetados, abrangendo aspectos tecnológicos, didáticos-pedagógicos e sociais (SILVEIRA, 2020).

No plano tecnológico, muitos alunos tiveram que se adaptar ao uso de dispositivos móveis e a velocidades de internet abaixo do 4G para acompanhar as aulas, fazer trabalhos e realizar provas. Embora os alunos geralmente tenham mais facilidade para usar tecnologias, muitos ainda precisavam de orientação na utilização dessas ferramentas no contexto educacional (SILVEIRA, 2020).

Os desafios didáticos-pedagógicos vieram à tona quando os alunos tiveram que se familiarizar com os recursos de aprendizagem em repositórios de dados e precisaram da orientação dos professores para navegar por esse novo terreno. A avaliação se tornou uma parte crucial de sua jornada de aprendizado, sugerindo a necessidade de melhor integração entre avaliação e instrução (SILVEIRA, 2020). Além disso, Costa, Teixeira e Panarra (2021) salientam a singularidade da relação de cada aluno com as ferramentas tecnológicas, destacando a necessidade de personalização na pedagogia digital.

Os aspectos sociais foram igualmente desafiadores, com alunos lutando para conciliar os compromissos do trabalho remunerado e do ensino remoto, muitas vezes em ambientes domésticos inadequados para o estudo. O ensino prático, em particular, tornou-se um desafio difícil de superar no contexto do ensino remoto (SILVEIRA, 2020). Adicionalmente, estudos sobre a saúde mental dos alunos durante a pandemia evidenciaram o impacto psicológico do ensino remoto emergencial. Inseguranças em relação ao futuro de sua formação e o período pós-pandemia se mostraram preocupações comuns entre os estudantes (RODRIGUES *et al.*, 2020, citado por ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020). Estes desafios psicológicos foram agravados por questões como a falta de um ambiente adequado para estudo, problemas de comunicação e dificuldades para coleta de dados (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020).

### **Segundo momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Adaptado (ERA)**

O Segundo momento de mudança tem início, em 16 de junho de 2020, marco em que o MEC divulgou a Portaria nº 544, permitindo a substituição das atividades de ensino e aprendizagem presenciais por atividades realizadas de maneira remota de forma uniforme em toda a rede pública e privada de ensino (BRASIL, 2020b). Logo de início, havia uma expectativa de que a pandemia iria durar algumas semanas ou poucos meses. Em função da grande quantidade de vítimas e a falta de perspectivas para a vacina, a cada dia que se passava, foi se consolidando uma perspectiva de que a pandemia se estenderia por prazo indeterminado.

Diante deste cenário, as IES começaram a planejar o segundo semestre de 2020 considerando a oferta integral do ensino remoto emergencial ao longo do ano. As mudanças

foram particularmente sentidas em cursos tradicionalmente oferecidos no formato presencial, como os da área da saúde, por exemplo. Nesses casos, a transição para o ensino digital apresentou obstáculos específicos, uma vez que certos aspectos práticos desses cursos não puderam ser facilmente replicados em um ambiente virtual (GALVÃO *et al.*, 2021).

Para Mello *et al.* (2021), os professores tiveram a oportunidade de descobrir novas habilidades e possibilidades didáticas com o uso das novas tecnologias. Houve esforços para qualificar suas práticas docentes em ambientes digitais, utilizando estratégias que defendiam a promoção da formação crítica, reflexiva e autônoma dos estudantes, além de habilidades no uso de ferramentas digitais. O modelo pedagógico da sala de aula invertida<sup>4</sup> passou a ser muito comentado e difundido, o que permitiu que os alunos aprendessem à distância em suas casas, preparando-se para debates e reflexões na sala de aula on-line (SILVA; RAMOS, 2020; SIMM *et al.*, 2020).

Foi assim que surgiu o ERA - Ensino Remoto Adaptado, segunda fase após iniciada a pandemia, com sessões mais curtas, intercaladas com atividades que requerem a atuação dos estudantes enquanto indivíduos mais ativos no processo de ensino e aprendizagem. À medida que novas experiências com as TDICs iam sendo testadas no modelo de ensino remoto emergencial, crescia a sobrecarga de trabalho associada ao uso intensivo de tecnologia, bem como sentimento de impotência, frustração, conjugada com a necessidade de capacitação em novas ferramentas tecnológicas (GALVÃO *et al.*, 2021).

O ensino remoto emergencial adaptado também ofereceu alguns aspectos positivos. Permitiram aos professores terem contato com novas ferramentas tecnológicas, representando um passo importante para o aprimoramento de seu letramento digital. Possibilitaram além da oportunidade de experimentar novas metodologias de ensino, a manutenção de vínculos institucionais e a possibilidade de continuar a formação de futuros novos profissionais em um contexto epidemiológico desafiador (COSTA; TEIXEIRA; PANARRA, 2021).

Na ERA, as pessoas começaram a se “familiarizar” com as TDICs básicas para acesso à educação digital e a sobrecarga de trabalho foi diminuindo ou, ao menos, permitiu avançar um pouco mais em novas experiências no mundo digital. Assim, com o passar dos meses, professores e alunos foram se adaptando e as estratégias pedagógicas começaram a mudar,

---

<sup>4</sup> A sala de aula invertida é um modelo pedagógico no qual os elementos tradicionalmente abordados em uma aula convencional, como a apresentação do conteúdo pelo professor, são estudados pelos alunos à distância antes do encontro presencial. Neste método, em vez de ouvirem aulas expositivas, os estudantes são previamente orientados a se engajarem em atividades como leituras, análise de filmes e levantamento de dados. O tempo presencial em sala de aula é então otimizado para discussões aprofundadas, análise de dados, estudo de casos, resolução de problemas e elaboração de projetos (BOLLELA; CESARETTI, 2017, apud SILVA; RAMOS, 2020)

criando espaço para novas experiências para alguns professores e alunos. Educadores experimentaram novas abordagens para o ensino e a avaliação. Aulas expositivas deram lugar a encontros mais interativos, enquanto as ferramentas digitais propiciaram a experimentação de novas abordagens pedagógicas mais flexíveis e centradas no aluno. Isto incluiu a implementação de diversas outras estratégias de aprendizagem ativa, como aprendizagem baseada em projetos; em problemas; na web; na gamificação; na concepção de mapas conceituais; no *design thinking*; dentre outros (OKADA, Alexandra; OKADA, Alberto; CAMPOLINA, 2023).

Da mesma forma, muitos estudantes começaram a perceber as vantagens da educação remota. A flexibilidade do ensino on-line permitia que cada um aprendesse em seu próprio ritmo, personalizando a experiência de aprendizagem. Com a possibilidade de rever as aulas assíncronas e o material didático nas plataformas digitais, quantas vezes fossem necessárias, o aprendizado poderia favorecer, para muitos, experiências de maior autonomia, sendo menos preso a um ritmo pré-estabelecido.

Por outro lado, também ocorreram desvantagens. Segundo os resultados da pesquisa de Pires (2021), estudantes da Unicamp e de diversas instituições privadas refletiram sentimentos de desconforto e insatisfação com o novo formato de ensino. Muitos estudantes se sentiram mais tristes, ansiosos e preocupados com suas carreiras, além de enfrentarem dificuldades com a disponibilidade de equipamentos de informática e acesso à internet.

Olhando para o futuro, mesmo diante das incertezas, é provável que as soluções remotas e híbridas continuem a ser utilizadas em maior grau do que antes da pandemia. Essa tendência é sustentada pelo maior grau de maturidade do público-alvo em relação ao uso de TDIC (SILVEIRA, 2020). Entretanto, o ensino remoto pode ter sido em muitos casos um tanto frágil, não em cumprimento do currículo de ensino, mas sim, da qualidade das intervenções práticas às quais os alunos foram submetidos.

De toda forma, a pandemia serviu como um catalisador para a integração da tecnologia na educação, uma tendência que já vinha se desenhando, mas que ganhou impulso considerável com o advento da crise sanitária. A aprendizagem mediada por tecnologia, outrora uma prática esporádica, tornou-se uma rotina diária. O uso de plataformas digitais e ferramentas digitais ampliou o acesso a uma variedade de recursos e informações, tornando a aprendizagem mais diversificada. Isso inclui aulas ao vivo via videoconferência, materiais de aprendizagem digitais, fóruns de discussão on-line, plataformas de aprendizagem virtual, drives de compartilhamento e colaboração, entre outros.

Segundo a UNESCO (2019, p.35), “em um sistema de ensino inclusivo e equitativo, todos os professores precisam abordar a diversidade entre os estudantes de forma otimista e com um entendimento de práticas inclusivas.” Segundo a entidade, os professores necessitam ser preparados durante sua formação inicial por unidades personalizadas de curta duração de treinamento. Para Silveira (2020), a tecnologia tornou-se uma poderosa aliada na criação de unidades personalizadas para aprendizagem. Faculdades criaram grupos de apoio para orientar em fornecer atividades digitais customizadas e adequadas às necessidades dos alunos, inclusive pessoas com deficiência. No entanto, essa transição não foi isenta de dificuldades, e a busca por soluções e melhores práticas para lidar com esses desafios continua a ser uma questão crítica na educação atual.

A tecnologia, por si só, não é a solução para os desafios da educação. Ela é, no entanto, uma ferramenta poderosa que, quando bem utilizada, pode potencializar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, o ensino remoto reafirmou a importância do papel do educador como alguém capaz de guiar e apoiar os estudantes em sua jornada de descobertas, encorajando a interação dos alunos e a aprendizagem autodirigida.

As abordagens pedagógicas experienciadas no contexto do ensino remoto, embora implementadas em resposta a uma situação de crise, ofereceram insights valiosos sobre a forma como o ensino e a aprendizagem podem ser facilitados em um ambiente digital. A pandemia também acelerou nesta fase o desenvolvimento ou aprimoramento de tecnologias educacionais emergentes, principalmente nas áreas de pesquisa e desenvolvimento, tais como inteligência artificial e realidade aumentada, como ferramentas para enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem remota. No entanto, a democratização do acesso foi intensificada no quarto momento (“novo normal”). Tais experiências trazem implicações significativas para o futuro da educação, à medida que a sociedade continua a navegar em um mundo cada vez mais digital.

### **Terceiro momento de mudanças: Novo Presencial**

No início de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se viu diante de uma difícil decisão. Frente à constatação de déficits de aprendizado desde o início da transição para o ensino remoto em 2020, o CNE decidiu retomar as aulas presenciais em todos os níveis educacionais para o ano letivo de 2022 (BRASIL, 2022). Essa decisão foi uma resposta à necessidade urgente de lidar com as lacunas educacionais que surgiram durante o período de ensino remoto. O CNE estava convencido de que um retorno cuidadoso e seguro à sala de aula, considerando as devidas medidas preventivas, poderia oferecer uma oportunidade crucial para

enfrentar os déficits de aprendizado acumulados e melhor apoiar os estudantes que tiveram dificuldades com o modelo remoto.

As instituições de ensino se prepararam para receber os alunos de volta aos ambientes de aprendizagem presencial. Medidas de segurança robustas e protocolos rigorosos foram implementados para mitigar os riscos de transmissão do vírus. Essas medidas foram cruciais para garantir que a retomada do ensino presencial ocorresse de forma segura e responsável.

No entanto, também trouxeram implicações para a experiência de aprendizagem dos alunos e para a dinâmica do ensino, em função do estado apreensivo de vigilância sanitária, o que exigiu cautela por parte dos indivíduos.

O estudo realizado em dezembro de 2021, em uma universidade federal no sul do Brasil identificou dois fatores principais em relação à experiência de ensino remoto dos estudantes durante a pandemia. O primeiro, intitulado “Economia com equidade”, ressalta os benefícios do ensino remoto, ainda que os alunos reconheçam uma qualidade superior no ensino presencial devido à interação direta com professores e colegas. O segundo fator, denominado “Medo e risco”, evidencia a hesitação dos estudantes em retornar às aulas presenciais por temores de contágio por COVID-19 e perda da flexibilidade no trabalho, mesmo expressando o desejo de retorno ao ambiente universitário (PEINADO; VIANNA; MENEGHETTI, 2022).

Peinado, Vianna e Meneghetti (2022) trazem alguns desafios inerentes a retomada das aulas presenciais. Segundo os autores, as instituições precisarão abordar o desejo, as expectativas e os medos que acompanham determinados grupos de estudantes ao retornar às salas de aula, abordando questões emocionais e de aprendizado, com vistas a evitar o abandono do curso. Além disso, um modelo participativo de desenvolvimento curricular é necessário para acomodar os estudantes que se mudaram para suas cidades natais para estudar remotamente. Muitos arrumaram emprego e passaram a assistir às aulas do formato remoto – assíncrona. Ocorre que, com a retomada do ensino presencial, muitos tiveram que retornar às cidades de seus campus, separando-se de suas famílias e enfrentando custos que não existiam nos últimos dois anos. Esses estudantes também terão o desafio de equilibrar seus trabalhos e outras atividades adquiridas durante o ensino remoto com uma realidade onde a locomoção até o campus será novamente necessária e as aulas voltarão a ser presenciais e síncronas.

Distanciamento físico, uso obrigatório de máscaras, higienização regular das mãos e dos ambientes, bem como alterações no layout das salas de aula e nas rotinas de ensino, fizeram parte do “novo presencial” no ambiente educacional. Essas medidas de segurança, embora necessárias, mudaram a maneira como os alunos e os professores interagem e se relacionam uns com os outros.

Esta transição levantou e levanta várias questões importantes como:

- Será que os estudantes trouxeram hábitos de estudo adquiridos durante o ensino remoto para o ambiente de sala de aula presencial?
- Será que os estudantes e professores esperavam mais flexibilidade nos horários das aulas e na entrega dos trabalhos, similar à experiência do ensino remoto?
- Será que os estudantes se sentem mais à vontade para participar em aulas presenciais após a experiência de interação remota, onde a comunicação era muitas vezes mais informal?
- Será que os professores se sentem mais pressionados a incorporar tecnologia em suas aulas presenciais, em resposta às expectativas dos estudantes que foram constituídas durante o ensino remoto?
- Será que os professores se sentem ou se sentiram mais confortáveis com o uso de ferramentas digitais após a experiência do ensino remoto, e como isso afetou sua abordagem ao ensino presencial?
- Será que a interação social entre os estudantes mudou permanentemente como resultado da experiência de ensino remoto?

Estas questões ressaltam a complexidade da transição para o “novo normal” no ensino presencial após um período prolongado de ensino remoto. É crucial considerar como essas mudanças de comportamento, tanto dos estudantes quanto dos professores, podem impactar o ensino e a aprendizagem no ambiente de sala de aula. Portanto, é imperativo que essas questões sejam problematizadas e investigadas para informar práticas pedagógicas futuras e políticas educacionais.

#### **Quarto momento de mudanças: Novo normal.**

O quarto momento de mudanças, denominado “novo normal”, inaugura o momento pós-pandemia, em 5 de maio de 2023, instante em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) associada à COVID-19 (WHO, 2023). Após o fim oficial da pandemia de COVID-19, um “novo normal” na educação se instaurou. Salas de aula novamente ocupadas, corredores cheios de estudantes sinalizam que a experiência educacional que se conhecia antes da pandemia não é a mesma. As aulas presenciais retornaram, mas estão irreversivelmente marcadas pelo período de aprendizado remoto e pelas tendências emergentes da Transformação Digital.

O retorno à normalidade ressalta, ainda, a importância da convivência entre as pessoas na educação. Certamente, a aprendizagem não é apenas um processo acadêmico, mas também um processo social. O ambiente de sala de aula proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem relações interpessoais e possíveis habilidades, como trabalho em equipe, resolução de conflitos e empatia, que são essenciais para sua formação como cidadãos conscientes.

A transição abrupta para o ensino on-line, impulsionada pela pandemia da COVID-19 no Brasil, acelerou a digitalização da educação, intensificando discussões sobre o papel das tecnologias digitais na pedagogia. Para compreender o perfil digital dos futuros novos entrantes do ensino superior, a pesquisa CGI – TIC Kids Online Brasil, realizada em 2022, junto ao público de 9 a 17 anos, traz que a internet desempenha um papel significativo na educação, onde 80% dos respondentes usaram a internet para pesquisarem para trabalhos escolares, sendo que 44% acessaram a internet na escola. O celular é o canal de preferência, onde 56% usaram exclusivamente o celular para acessar a internet (nas classes D e E, o uso exclusivamente de celular representa 82%). Além disso, 81% desses indivíduos das classes D e E afirmaram que a velocidade da internet é quase sempre ou sempre ruim. A frequência de acesso à internet também foi alta, com 96% acessando a internet todos os dias ou quase todos os dias (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2023). A pesquisa mostra que o uso do celular conectado à rede internet é um recurso que atinge um número expressivo de estudantes. A grande questão que é preciso entender é para quais finalidades e em quais proporções este recurso é utilizado em sala de aula pelos alunos?

Entretanto, não se deve interpretar o retorno à normalidade como um retorno ao passado. As estratégias de ensino e aprendizado podem estar evoluindo para incorporar as lições aprendidas durante a pandemia. A tendência pode ser que as salas de aula se tornem cada vez mais digitais, com o uso de plataformas de aprendizado virtual, além de outras tecnologias.

Com essa tendência em foco, é essencial que os educadores garantam que todos os alunos possam se beneficiar dessa nova realidade. Isso requer um esforço contínuo para aumentar a inclusão digital a fim de que o maior número de alunos tenha acesso a dispositivos e conexões de internet adequados. Paralelamente, é crucial fornecer treinamento contínuo para educadores sobre como utilizar efetivamente as tecnologias digitais na sala de aula.

No entanto, a digitalização da educação não deve agravar as desigualdades existentes no sistema educacional. A transição para uma educação digital deve ser inclusiva e isonômica, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua situação socioeconômica, tenham acesso igual às oportunidades de aprendizado. Isso implica políticas robustas de inclusão digital

e investimentos em infraestrutura tecnológica em áreas desfavorecidas (OKADA, Alexandra; OKADA, Alberto; CAMPOLINA, 2023).

É importante ressaltar que este “novo normal” na educação exige um redirecionamento significativo dos recursos e uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, dos alunos e das políticas educacionais. A infraestrutura da sala de aula precisa ser atualizada para acomodar as ferramentas digitais que agora são essenciais para o ensino. Isso significa investimento em equipamentos de TI, conexões de internet confiáveis e salas de aula tecnologicamente equipadas.

As práticas pedagógicas também precisam ser repensadas. O uso da tecnologia na sala de aula requer métodos de ensino diferentes e mais adaptáveis. Os educadores podem até combinar as melhores práticas do ensino tradicional com as oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Isso requer um investimento significativo em treinamento e desenvolvimento profissional para os educadores, a fim de possibilitar que experimentem habilidades necessárias para a educação no século 21.

Ao mesmo tempo, é fundamental garantir que a educação digital não se torne puramente uma questão de tecnologia. No coração do processo educacional estão as interações humanas – entre alunos e professores, entre os próprios alunos e, entre a escola e a comunidade. Estas interações devem ser valorizadas e preservadas, mesmo em meio à crescente digitalização da educação.

Adaptar-se ao “novo normal” na educação é, portanto, uma jornada complexa que pode implicar a junção do velho e do novo. É preciso abraçar a mudança, enquanto ainda se valorizam os elementos da educação que permanecem constantes. Esta nova situação pode favorecer a inovação e a experimentação, mas também pede reflexão e cuidado. E, acima de tudo, requer que se coloque os alunos e professores no centro do processo educacional, garantindo que a educação atenda às suas necessidades, aspirações e sonhos (SILVA, 2021).

Bastos *et al.* (2020) reconhecem que as metodologias bem-sucedidas usadas no modelo de ensino remoto e o conhecimento adquirido ao utilizar plataformas de aprendizagem on-line podem agregar valor à educação após a retomada do ensino presencial. Eles acreditam que essas experiências podem abrir caminho para discussões em espaços educacionais ainda inexplorados por professores e alunos. No entanto, eles também expressam críticas às limitações do ensino remoto conforme está sendo implementado atualmente. Eles observaram que as aulas que empregam metodologias não dinâmicas e pouco criativas não incentivam a participação dos alunos em chats, fóruns de discussão e conferências. Além disso, alertam contra a criação de um ambiente de ensino remoto que privilegie a verticalização do conhecimento, em que o

professor é o único detentor do saber, levando os alunos a simplesmente repetirem informações sem análise crítica.

Sendo assim, ao olhar para o futuro, pergunta-se: como a Transformação Digital continuará a impactar a educação? Como garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de onde vivem ou de qual seja sua situação socioeconômica? Estas são as questões que precisam ser enfrentadas enquanto caminha-se para a próxima fase da educação pós-pandêmica.

A pandemia expôs fraquezas em nossos sistemas educacionais, mas também nos mostrou o quão resistentes e flexíveis as pessoas podem ser. O desafio é usar muitas dessas experiências para criar sistemas educacionais mais robustos e adaptáveis. Vale destacar que um passo nesse sentido é investir mais em pesquisa e desenvolvimento educacional, o que pode envolver desde o desenvolvimento de novas tecnologias até a busca pelas melhores práticas de ensino, tanto presenciais quanto on-line.

A colaboração e a troca de recursos entre escolas, universidades, governos e empresas privadas é muito importante para o desenvolvimento das pesquisas, posto que com essas articulações pode ser mais efetivo enfrentar os desafios e impulsionar a educação a novos patamares. É preciso integrar a tecnologia na educação, enquanto um processo contínuo e desafiador, que exige investimento, treinamento e disposição para aprender e inovar (OKADA, Alexandra; OKADA, Alberto; CAMPOLINA, 2023).

A partir das experiências adquiridas durante a pandemia, é possível que venha a fortalecer a ideia de ações voltadas a promover uma educação mais inclusiva, adaptável e voltada para o futuro. Em suma, o “novo normal” na educação é mais do que uma resposta a uma crise. Pode ser um ponto de partida para a próxima fase de processos de transformação educacional.

### ***O Legado da pandemia e as expectativas futuras da convergência ao digital***

Enquanto a educação procura se ajustar após as ondas sucessivas da pandemia, uma questão premente é como o cenário educacional será moldado a longo prazo? A pandemia teve um impacto extenso e variado na educação, forçando uma rápida transição para o ensino remoto, expondo disparidades profundas e persistentes no acesso à educação. É evidente que a tecnologia continuará desempenhando um papel mais significativo na educação. O ensino remoto mostrou as potencialidades e limitações do aprendizado digital, proporcionando uma clara oportunidade para a integração de ferramentas e práticas tecnológicas mais eficazes na

sala de aula presencial. Essas novas abordagens podem ter futuramente o papel de complementar e enriquecer a experiência de aprendizagem, em vez de simplesmente replicar a educação presencial de maneira digital.

Bastos *et al.* (2020) argumentam que as estratégias bem-sucedidas e o conhecimento adquirido através do uso de plataformas de aprendizagem virtual durante o ensino remoto podem enriquecer o processo educativo e formativo quando as aulas presenciais forem retomadas. Esses recursos podem permitir a exploração de novos espaços de discussão ainda não experimentados por professores e alunos. De acordo com Campos *et al.* (2021), a pandemia levou muitas instituições de ensino ao redor do mundo a expandir suas ofertas on-line ou a desenvolver programas híbridos, sugerindo uma tendência de maior digitalização em diferentes setores de mercado.

A experiência do teletrabalho deu aos funcionários no contexto organizacional uma amostra do que é possível em termos de flexibilidade de trabalho, e muitas empresas estão oferecendo, enquanto opção, o trabalho remoto, ainda que parcial.

À medida que mais pessoas se acostumam a trabalhar de casa, poderá crescer a demanda por parte dos estudantes e a oferta por parte das instituições de ensino superior privadas por modalidades de ensino que ofereçam a mesma flexibilidade. Assim, neste cenário futuro, as opções de ensino híbrido e remoto síncrono poderão ganhar mais espaço, em comparação com o período anterior à pandemia, pois oferecem a conveniência do aprendizado à distância com a interação ao vivo com professores e colegas de turma.

O ensino híbrido é um modelo de aprendizado que pode ser apresentado em múltiplos formatos e combinações, adaptando-se às circunstâncias e necessidades individuais de alunos e professores. Este modelo oferece flexibilidade para conduzir uma única aula tanto de forma presencial quanto remota, criando um ambiente de aprendizado que acomoda alunos presenciais e remotos simultaneamente. Adicionalmente, o professor tem a possibilidade de ministrar aulas tanto de um ambiente físico integrado com os alunos (ou parte deles) quanto de uma localização remota distante dos alunos.

Em um curso, o hibridismo se reflete na possibilidade de aplicar abordagens diferentes para cada disciplina. Algumas matérias podem se beneficiar mais do ensino presencial, especialmente aquelas que demandam práticas de laboratório ou atividades que requerem interação física direta. Por outro lado, conteúdos mais teóricos podem ser efetivamente ensinados no formato on-line ou EAD.

Contudo, embora a educação híbrida traga consigo uma série de vantagens, há certas considerações que devem ser levadas em conta. Algumas instituições de ensino têm convertido

disciplinas presenciais para formatos de ensino a distância (EAD) ou remoto assíncrono, muitas vezes com a intenção de reduzir custos. No entanto, esta transição pode, às vezes, resultar em uma perda de qualidade educacional.

A falta de interatividade e a redução da colaboração em tempo real são preocupações potenciais quando o ensino é majoritariamente remoto e assíncrono. A troca de ideias, as discussões em grupo, a colaboração, as reflexões coletivas e a construção conjunta do conhecimento são aspectos valiosos do aprendizado que podem ser diminuídos em ambientes de chat ou fóruns on-line, onde os estudantes podem se sentir menos incentivados a participar ativamente.

Desta forma, o ensino híbrido, apesar de não ser a solução ideal para todos, apresenta-se como uma alternativa atraente para alunos com características específicas. A depender da forma como ele foi modelado, pode combinar a sociabilidade e a interatividade do ensino presencial com a conveniência e a flexibilidade do ensino à distância. Contudo, a qualidade e a eficácia deste modelo requerem um planejamento cuidadoso e considerações reflexivas sobre como melhor equilibrar e integrar os componentes presenciais e on-line para maximizar o potencial de aprendizado.

De acordo com o Professor Marcelo de Carvalho Borba, coordenador da Área de Ensino da CAPES, ao contemplar um futuro após a pandemia e o impacto disso na formação e na pesquisa acadêmica, ele prevê uma transição para um modelo de ensino possivelmente híbrido. No entanto, alerta contra a adoção precipitada de um ensino totalmente on-line como uma estratégia de corte de custos, especialmente em universidades privadas que tendem a priorizar o lucro. Ele enfatiza que uma educação de qualidade não deve ser comprometida por essa busca de lucratividade. Borba também destaca a necessidade de aprender com os aspectos positivos da pandemia e questiona a prática de algumas instituições privadas que dispensaram muitos doutores durante a crise. Ele acredita que é vital levar em conta esses fatores à medida que avançamos para o próximo período. Além disso, Borba espera que a pandemia tenha reforçado o valor da solidariedade, o papel crucial dos trabalhadores na economia, os desafios que a desigualdade social impõe à educação, e a importância dos professores, da pesquisa, da ciência, e da utilização de recursos digitais na educação que se alinhem com as formas de comunicação do século XXI (BORBA, 2020, citado por SILVA; SOUZA, 2020).

No tocante aos níveis de adoção de soluções remotas, é possível que sejam maiores do que antes da pandemia; principalmente, se mantidas as soluções de ensino híbrido no leque de opções de mecanismos de ofertas de cursos, sobretudo, diante de um maior grau de maturidade do público-alvo em relação à transformação digital.

### ***A transformação digital e o futuro da escolarização***

A Transformação Digital (TD) vem imprimindo um novo ritmo às interações e aprendizados, bem como estabelecendo novas formas de ensinar e aprender. Considerando a incorporação da tecnologia no dia-a-dia da educação, não apenas para a produção de conteúdo, mas também na maneira como os alunos se engajam entre si com uso da tecnologia. Além disso, a digitalização dos processos de ensino e aprendizado trouxe várias vantagens, incluindo a democratização do acesso ao conhecimento, a possibilidade de os alunos aprenderem em seu próprio ritmo.

Campos *et al.* (2021) citam diversas iniciativas e movimentos do mercado antes da pandemia para oferta de conteúdos e treinamentos por meio de plataformas digitais (*e-learning*) que podem configurar uma tendência futura de parcerias das instituições de ensino superior com empresas Startups, Edtechs e MOOCs e demais plataformas de conteúdo e treinamento.

Nesse movimento de possibilidades de transformação advindo dos desdobramentos da pandemia, percebeu-se um aumento das atividades de teletrabalho, indicando que as práticas remotas têm potencial para se tornar uma parte integrante do “novo normal” da educação. O ensino remoto proporcionou um novo grau de flexibilidade para professores e alunos, permitindo a realização de atividades educacionais fora do espaço físico da escola ou universidade. É possível que essa prática continue a ser uma opção viável, especialmente para aqueles que enfrentam obstáculos geográficos ou de tempo para o ensino presencial. Mas as fronteiras da sala de aula podem ser abertas. A escolarização aberta e a escola aberta é uma tendência que mostra força na União Europeia (OKADA, Alexandra; OKADA, Alberto; CAMPOLINA, 2023).

Conforme apontado por Silva e Frohlich (2019), a TD em IES tradicionais é uma progressão que se desdobra conforme essas instituições incorporam tecnologia em suas operações. Essa transformação é um desafio, pois demanda conhecimento especializado. Atualmente, em algumas instituições de ensino superior constata-se um crescente interesse em inovações baseadas na Internet das Coisas (IoT). Estas inovações visam promover a conexão e a interação inteligente entre dispositivos físicos e digitais, tanto na automação de espaços inteligentes (como sistemas elétricos, segurança patrimonial e da informação, climatização, iluminação, gestão predial, sistemas hidráulicos, estacionamento, prevenção de incêndio, elevadores, etc.), quanto na digitalização dos processos (relação com alunos, ensino e aprendizagem, transmissão e integração de informações, etc.). A finalidade é aprimorar a

infraestrutura física, a tomada de decisões, a aprendizagem acadêmica e o progresso tecnológico.

O uso da IoT (Internet das Coisas) na educação pode permitir um acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos e do nível de implicação nas tarefas, além de possibilitar a criação de ambientes de aprendizado mais interativos e imersivos. Ao mesmo tempo, a IoT pode fornecer ferramentas úteis para a gestão educacional, facilitando o acompanhamento de frequência, o gerenciamento de recursos e a manutenção de infraestruturas.

Por meio das aplicações em IoT, Silva e Frohlich (2019) apresentam o conceito de *Smart University*, uma visão de campus universitário inteligente, cuja solução facilita a gestão, o ensino e a pesquisa. As universidades inteligentes podem utilizar essa tecnologia para melhorar a experiência de aprendizado e a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que facilitam a operação e a gestão do campus. A infraestrutura de uma universidade inteligente pode incluir uma variedade de recursos, como salas de aula interativas, bibliotecas digitais, laboratórios virtuais, plataformas de aprendizado on-line e sistemas de gestão de campus.

Porém, essas mudanças exigem investimentos significativos em capacitação e formação de pessoas, em aquisição e modernização de infraestrutura tecnológica e em digitalização de processos. Para eficácia na implementação da TD faz-se necessário uma transformação cultural. O ponto de partida é a formação de professores e estudantes em competências digitais, ao mesmo tempo, é crucial garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias para participar plenamente do ensino digital. Isso inclui tanto o acesso a dispositivos e conexões de internet de alta qualidade, quanto o desenvolvimento de habilidades digitais para usar eficazmente essas ferramentas.

Para Lima e Araújo (2021), as tecnologias estão promovendo um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem, mesmo considerando, ainda, a necessidade de investimentos substanciais e fundamentais. Tais tecnologias necessitam ser integradas ao currículo escolar com vistas a favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente. Segundo os autores, requer uma atualização profissional constante, a reinterpretação de metodologias aplicadas em sala de aula e uma melhoria contínua no planejamento do ensino. Esta transformação na abordagem do ensino, por sua vez, tem reflexos diretos na maneira como os alunos aprendem e se atualizam, afetando tanto a metodologia de ensino quanto o conteúdo aprendido (LIMA; ARAÚJO, 2021).

Ao incluir as tecnologias digitais integradas ao currículo escolar, as IES devem considerar, enquanto premissa, o acesso inclusivo e o respeito a diversidade, com implementação de ações gradativas, que permeiam a transformação da cultura voltada para a

educação digital, por exemplo, começando com ênfase à literacia digital (alfabetização digital) e na sequência, o letramento digital (desenvolvimento de práticas de leitura e de produção de textos em plataformas digitais). Durante a pandemia, muitas IES implementaram ou intensificaram o uso de ferramentas voltadas à educação digital, como as plataformas AVA (ambientes virtuais de aprendizagem). Iniciativa esta que favoreceu para a literacia e letramento digital com diversas iniciativas práticas do tipo fazendo e aprendendo que, segundo Vigotsky (1991), enfatiza que o aprendizado ocorre quando os alunos constroem novos conhecimentos a partir de suas experiências anteriores. Nesse processo, a experiência prática de tentativa e erro e a interação com o ambiente têm papel fundamental.

No entanto, a implementação dessas mudanças não está isenta de desafios. A disparidade no acesso à tecnologia e à educação de qualidade continua sendo um problema significativo, especialmente em países em desenvolvimento. Também existem preocupações legítimas sobre a privacidade e segurança dos dados na educação digital. Além disso, embora a TD ofereça muitas oportunidades para personalizar o aprendizado, ela também pode potencialmente levar a uma experiência de aprendizado, socialmente, mais isolada. É essencial que esses desafios sejam abordados à medida que se avança para o futuro da educação digital. Para enfrentar esses desafios, é essencial a participação de todos os atores envolvidos na educação: governos, instituições de ensino, professores, alunos e pais. Todos têm um papel a desempenhar para garantir que a TD seja implementada de forma eficaz e equitativa.

Em conclusão, a Transformação Digital tem a capacidade de introduzir mudanças significativas e positivas no campo da educação. Contudo, para que se extraia o máximo dessas oportunidades, é essencial estar atento aos desafios e colaborar para superá-los. O futuro se mostra promissor, mas seu sucesso está atrelado à maneira como as pessoas decidem enfrentar estas mudanças, como elas se abrem para vivenciar novas experiências decorrentes dessas alterações e, por fim, como assimilar e aplicar as lições aprendidas com tais mudanças.

O próximo capítulo explora os antecedentes teóricos da Teoria da Subjetividade como base epistemológica desta pesquisa, compreendendo sua relação com elementos histórico-culturais. Aborda a dinâmica da relação estudante-professor e seus impactos subjetivos, ressaltando a importância da inovação na melhoria educacional. Discute o protagonismo dos estudantes e professores, enfatizando a necessidade de um vínculo sólido baseado em empatia e respeito mútuo para criar um ambiente propício à aprendizagem e formação adequada às necessidades dos alunos.

## **CAPÍTULO 2: Subjetividade e protagonismo: emergência do agente/sujeito na escolarização**

O presente capítulo explora os antecedentes teóricos fundamentais à Teoria da Subjetividade, que fornece a base epistemológica e teórica para esta pesquisa. Essa perspectiva visa compreender a subjetividade não como algo que emerge ou é moldado, mas como uma configuração em constante construção, que não se submete a perspectivas deterministas sobre influências ao indivíduo. A subjetividade é entendida como sendo constantemente configurada e reconfigurada nas interações com os contextos histórico-culturais, revelando como as experiências passadas e presentes se entrelaçam em uma relação dinâmica com o contexto social. Busca mostrar a relação entre subjetividade e cultura, abordando a complexidade desses conceitos e sua relevância para a compreensão do indivíduo e sua interação com o ambiente sociocultural.

Mostra como as produções simbólico-emocionais se configuram na subjetividade do indivíduo, permeando seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, e como as vivências ganham significado próprio na singularidade de cada um, refletindo as especificidades das experiências histórico-culturais em sua vida. Ao compreender a natureza interconectada entre subjetividade e cultura, abre-se espaço para uma visão mais profunda e abrangente do ser humano em sua complexidade e em seu potencial criativo.

Oferece uma compreensão da dinâmica da relação estudante-professor e seus impactos subjetivos, tendo a inovação como impulsionadora da melhoria educacional; tendo a tecnologia como um componente fundamental para promover um ambiente propício à aprendizagem. Aborda como a escolarização, em sua condição ativa e interativa, é capaz de produzir sentidos subjetivos e configurar-se individualmente e socialmente em professores e estudantes, destacando as mudanças incrementais e disruptivas que podem ser adotadas para ajustar os contextos e capacitar os diversos atores sociais da escola.

O capítulo também discorre sobre os impactos positivos na prática educativa, por meio do emprego de um protagonismo combinativo dos estudantes e professores, aliado às experiências e ao aprendizado contínuo. Além disso, discute a importância de estabelecer um vínculo sólido entre estudantes e professores, baseado na empatia, no respeito mútuo e na participação ativa, como um elemento essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem e uma formação mais adequada às necessidades dos alunos.

### **Antecedentes teóricos à Teoria da Subjetividade**

A teoria da subjetividade fornece a base epistemológica e teórica para esta pesquisa na medida em que permite a compreensão da subjetividade em seu caráter gerador, rompendo com a visão determinista da ideia de influência sobre o indivíduo. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), este conceito de subjetividade conecta-se com os estudos de Dembo (1993). Segundo os autores, Dembo foi reconhecido por introduzir um caráter qualitativo em seus estudos de unidades psicológicas. Ele observou que tais unidades eram geralmente consideradas como possuindo características qualitativas singulares, isoladas umas com as outras e consideradas estáticas ou inativas. No entanto, para os autores, Dembo teve que se distanciar da ideia de propriedades, pois as unidades psicológicas continham características estáticas ou inatas que não permitiam uma compreensão completa da natureza das qualidades psicológicas. Portanto, tanto a teoria da subjetividade quanto a abordagem de Dembo desafiam perspectivas estáticas ou deterministas, buscando uma compreensão mais dinâmica e gerativa da psicologia humana (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

González Rey e Mitjans Martínez (2017) defendem que a proposta epistemológica deve possibilitar que os estudos transcendam o conhecimento e caminhem para uma técnica investigativa distinta. Esta metodologia deve ser justificada teoricamente com base em outra perspectiva epistemológica. Eles afirmam que “uma teoria não se legitima na pesquisa, a pesquisa e a prática profissional são espaços aos quais as teorias existem, não como sistemas externos a elas, mas como sistemas de pensamentos intrínsecos a esses dois tipos de prática humana”.

Segundo Vygotsky (1991), as palavras, e por extensão a linguagem, orientam a atividade de uma criança dentro de limites definidos. À medida que as crianças aprendem a usar a linguagem de uma maneira mais complexa, elas são capazes de expandir esses limites e planejar ações futuras que vão além de suas experiências passadas. Isso sugere que a linguagem não apenas dá forma à experiência imediata da criança, mas também ajuda a moldar sua futura interação com o mundo. Para Vygotsky (1987), a linguagem é tida como uma entidade em constante evolução, não apenas um meio de expressão para pensamentos individuais, mas também como uma ferramenta ativa no processo de formação e reformulação do pensamento. Ele argumenta que a linguagem, em suas múltiplas expressões, é subjetivamente moldável e intrinsecamente ligada à construção e interpretação do nosso entendimento do mundo. Nessa

visão, a linguagem não apenas reflete, mas participa ativamente do processo de cognição e da formação da realidade pessoal.

González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 35),

a fala, assim como qualquer outra forma de expressão, é definida como produção subjetiva que informa além de significados explícitos pelos indivíduos ou grupos, precisamente pela configuração subjetiva dessas expressões. Os sentidos subjetivos entremeados nessas expressões nos dão conhecimentos acerca de áreas da vida envolvidas no estudo, que irão adquirir significados por intermédio do modelo teórico que integra a multiplicidade de indicadores, que, em sua relação, permitem gerar outros indicadores sobre tais sentidos.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), Vygotsky, precursor do referencial teórico que embasou o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, especificou a qualidade da linguagem como um sistema vivo de um ser pensante e não como um sistema abstrato. Segundo os autores, é preciso avançar numa nova definição de linguagem enquanto produção subjetiva “inseparável do pensamento, que, por sua vez, aparece configurado subjetivamente, o que implica seu caráter intrinsecamente subjetivo” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017),

González Rey e Mitjans Martínez (2017) compartilham com a crítica de Vygotsky, sobre a noção de que a cientificidade provém apenas do estudo do conhecido, argumentando que a pesquisa científica já explora muitos elementos que não conhecemos diretamente, mas por meio de analogias, construções e hipóteses.

Embora Vygotsky não tenha conseguido superar certos estereótipos epistemológicos presentes na psicologia soviética, como a ideia de que a ciência visa apenas as leis objetivas, ele propôs uma psicologia de natureza construtiva, uma ideia que só recentemente começou a tomar forma em propostas metodológicas científicas (GONZÁLEZ REY, 2013). O autor enfatiza a importância da dialética complexa entre as formas de realidade e as formas subjetivas que se configuram a partir dessas experiências, como uma questão crucial para o estudo da subjetividade.

Segundo González Rey (2005, p. 50-51), “a pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apoia-se em processos diferentes de construção do conhecimento, voltados para um objeto de estudo distinto da pesquisa quantitativa tradicional em psicologia”. Segundo o autor, “a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48).

Diante dessa dificuldade da ciência que perdura até os dias atuais, González Rey e Mitjans Martínez (2017) propõem que o estudo da subjetividade atue não como uma entidade intrapsíquica (subliminarmente inconsciente), mas como um sistema em processo que revela uma qualidade específica do humano, capaz de gerar tensão e criação perante todos os sistemas culturais dentro dos quais se constitui e desenvolve-se.

### **A Teoria da Subjetividade**

A subjetividade do indivíduo é constituída por fatores históricos, culturais e sociais, e é por meio desta subjetividade que ele constrói e interpreta a sua própria existência e o mundo ao seu redor. A subjetividade é um processo dinâmico e contínuo, moldado por experiências passadas e presentes, e que, ao mesmo tempo, participa das futuras ações e interpretações do indivíduo.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), o estudo da subjetividade requer a expressão da pessoa, onde as emoções se revelam e implicam em reflexões pessoais. A subjetividade humana engloba processos em que as produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social e se tornam motivos da ação humana. O simbólico se articula com o emocional de forma inseparável, compondo os sentidos subjetivos como parte essencial dos processos humanos criadores desse mundo de ficção.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) compreenderam que a subjetividade é um duplo processo de organização e expressão simbólica e emocional, que ocorrem simultaneamente em dois planos: o individual e o social. Os autores compreendem que a unidade central desse processo são os sentidos subjetivos, que são unidades simbólico-emocionais e que são definidos a partir da articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação; e não são significados diretamente pelas palavras. Uma vez que os indivíduos interagem e fazem parte desses espaços sociais e também se constituem a partir deles, as produções destes indivíduos sempre são parte ativa da configuração subjetiva social desses espaços.

Segundo González Rey (2019), a subjetividade é definida ontologicamente pela integração entre emoções e processos simbólicos que formam novas unidades qualitativas: os sentidos subjetivos. E à medida em que os sentidos subjetivos são produzidos, ocorre o desenvolvimento de ações, formas de relações, valores e atitudes que orientam a ação humana. Ainda de acordo com González Rey (2005), são produzidos sentidos subjetivos no instante que o indivíduo subjetiva em seu sistema individual e social processos de natureza simbólico-emocional a uma determinada experiência. Segundo o autor, a subjetividade é legitimada pelo

fato de ser uma produção de sentidos subjetivos que transcende toda a influência linear e direta de outros sistemas da realidade.

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), é nos espaços sociais que ocorre a formação da subjetividade, onde surgem as produções de sentidos subjetivos e significações. Na sala de aula, por exemplo, o diálogo favorece a expressão da subjetividade. Ela pode se expressar nas interações entre alunos e seus pares, entre o professor e seus pares, entre os alunos e o professor. Segundo González Rey e Goulart (2019), durante a exposição em sala de aula faz-se necessário criar um clima social em que os alunos estejam entrosados e, se não houver uma cultura de relacionamentos onde as pessoas estejam comodamente implicadas em um processo de comunicação com o professor, como elemento central da aprendizagem, de uma forma disciplinada, a essência do ensino se perde. Contudo, o professor comumente não se percebe como um comunicador em sua essência. Ele frequentemente não se vê primeiramente como um educador, mas sim como um transmissor de informações.

Quanto mais as reflexões pessoais são expressas no diálogo dentro do espaço relacional e conduzidas dentro de sua natureza informal e imprecisa, mais à vontade estariam o professor e o estudante para produzir o conhecimento a partir do entrelaçamento de suas experiências, comparações e elaborações que permitam a construção conjunta do saber. Assim, os sentidos subjetivos dão mobilidade à pessoa em sua temporalidade experiencial e constituem, subjetivamente, sua manifestação em cada espaço social por ele vivenciado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Sentidos subjetivos são unidades que não seguem padrões pré-definidos, mas permitem compreender os processos subjetivos que são produzidos por um determinado indivíduo e também no grupo social que se encontra configurado para ele (GONZÁLEZ REY, 2005).

Touraine (2006) vê o “sujeito” como um participante ativo na sociedade, capaz de autoconsciência e reflexão. Ele acredita que o “sujeito” pode mudar e até reformular as normas sociais e culturais que o influenciam. Segundo o autor, o “sujeito” é um agente de mudança que age de acordo com seus próprios valores e objetivos. Define o “sujeito” como alguém que entende e respeita a dignidade de todos os seres humanos. Ele acredita que ao reconhecer os direitos humanos dos outros, um indivíduo também reconhece a si mesmo como humano e entende suas obrigações para consigo mesmo.

Quando comparado à Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, existem semelhanças. Ambos acreditam que exista uma posição ativa que pode influenciar seu contexto e reconhecer a importância da autoconsciência e reflexividade na formação da subjetividade. Aqui o conceito de “sujeito” de Touraine (2006) tem suas especificidades e difere um pouco do

conceito trazido pela Teoria da Subjetividade, a qual considera as definições de Touraine (2006) como agente. Além disso, ambos entendem que a subjetividade é sempre uma construção em evolução, influenciada pela interação com o ambiente sociocultural.

Touraine (2006) centra-se na intervenção social, mas, de acordo com Mori e González Rey (2012), o sujeito não é moldado por comportamentos ou contextos sociais específicos. Em vez disso, são os sentidos subjetivos que se organizam para que a pessoa se posicione frente aos acontecimentos de sua existência. Assim, segundo os autores, a pessoa torna-se sujeito na tensão entre individual e social, sem ser moldado por qualquer processo externo, permitindo-lhes criar respostas únicas diante de suas vivências.

Na Teoria da Subjetividade, o sujeito é uma pessoa capaz de abrir uma via própria de subjetivação, concebido como sendo um ser ativo e criativo, em constante processo de desenvolvimento e formação, que se configura individualmente e socialmente, a partir de processos de produção de sentidos subjetivos que se constituem e permeiam ao longo de sua vida. O sujeito é aquele que também participa ativamente do processo de construção do conhecimento, valendo-se de suas experiências vivenciadas nas relações interpessoais em uma perspectiva histórica, em suas interações com o ambiente e com o mundo simbólico da cultura, tornando-se comodamente implicado com este processo para gerar novos aprendizados (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019; GONZÁLEZ REY, 2019). Para ser sujeito é preciso que assuma a responsabilidade por suas ações e decisões e também seja capaz de refletir sobre suas atitudes e consequências. Sujeito é aquele que está motivado para buscar soluções alternativas para enfrentar desafios e resolver problemas (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), os sentidos subjetivos e configurações subjetivas, só podem ser organizadas pela qualidade subjetiva do conjunto de expressões do indivíduo e são sempre resultados de suas produções ativas, não de respostas em que o artefato da pergunta tem um lugar essencial. O estudo dos sentidos subjetivos, das configurações subjetivas e da emergência do sujeito integra a subjetividade individual e social do indivíduo, que surge enquanto “um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 27).

A subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro da qual ela se configura. A cultura perpetua-se por infinitas atualizações que permeiam a todo instante e passam de geração para geração. Carrega consigo, em sua própria gênese, as heranças dos

contextos histórico-culturais. A subjetividade e a cultura exercem uma mútua recursividade de desenvolvimento e de aprendizado, ou seja, a cultura se desenvolve a partir da subjetividade e vice-versa, pois estão ligadas entre si, em suas perspectivas individual e social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A subjetividade individual, por sua vez, configura-se das representações simbólicas do mundo do indivíduo que advém do mundo simbólico da cultura, configurada na subjetividade social. Assim, as vivências ganham um significado simbólico-emocional próprio na singularidade de cada um, a partir das experiências histórico-culturais e suas especificidades de vida. Nesse sentido, as configurações subjetivas integram, na ação atual, o modo de subjetivação de diversas áreas da vida da pessoa ao longo de sua história (GONZÁLEZ REY, 2005).

Segundo Vygotsky (1989), a sobrevivência do ser humano depende de sua capacidade de cooperação e convívio social, pois o ser humano depende sempre do outro para aprender, sobreviver e viver. Segundo o autor, a diferenciação que se configura como sendo fruto dessa convivência em grupo, permite que o outro seja o mediador da aquisição de instrumentos fundamentais, que nos tornam mais humanos, membros de uma espécie que compartilha símbolos, significados, rituais, crenças e sentimentos, que são elementos presentes em sua cultura.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 45), “Toda ação individual está inserida numa sequência de comportamentos e processos articulados em configurações da subjetividade social que transcendem os processos individuais dentro dos quais elas se gestaram”. Ainda segundo os autores, sobre a subjetividade individual e social, entendem que “ambos os níveis da subjetividade sempre aparecem configurados de forma recíproca nos indivíduos e em todos os seus espaços de relações e práticas sociais, o que define o lugar ativo de cada um deles na configuração do outro.”

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), uma vez que os indivíduos interagem e fazem parte desses espaços sociais e também se constituem a partir deles, as produções deste indivíduo sempre são parte ativa da configuração subjetiva social desses espaços. De forma recursiva, as configurações subjetivas individuais estão em constante processo de mudanças e, portanto, geram novos sentidos subjetivos, que aparecem dentro das redes relacionais atravessadas por todas as produções subjetivas de uma sociedade.

Campolina (2019) destaca que a subjetividade realça a dimensão simbólica e emocional que integra e produz as experiências, tanto em níveis individual e social. Ela compreende que

as vivências humanas não carregam uma conotação universal, mas são produzidas pelo caráter gerador da psique.

Segundo González Rey (2013, p. 225), no trabalho conduzido por Bozhovich (1978), houve uma retomada de interesse pelo caráter gerador da psique, algo que “não aparecia na psicologia soviética desde a época de Vigotsky e Rubinstein”. Segundo o autor, a partir do trabalho de Bozhovich, “as necessidades deixam de ser compreendidas como estados fixos e substancializados da vida psíquica, e passam a ser representadas como processos qualitativamente diferenciados e em desenvolvimento”. Chudnovsky (1988, apud GONZÁLEZ REY, 2013) avança sobre o caráter gerador da psique, compreendendo a psique em sua qualidade subjetiva, como integração única e diferenciada de diferentes processos e formações psicológicas em cada indivíduo concreto.

A compreensão das experiências subjetivas, de acordo com Madeira Coelho e Campolina (2023), sustenta que as vivências não reproduzem fielmente a realidade. Ao invés disso, são tidas como produções contínuas e dinâmicas, em movimento ou fluxo, que permeiam temporalidades diversas, sendo intrínsecas ao devir da subjetividade, sempre em evolução. Portanto, segundo as autoras, a experiência subjetiva não se restringe a um momento estático ou unidimensional, pois ela carrega a singularidade, que está em constante movimento e transformação. A subjetividade e a experiência estão intrinsecamente ligadas em um ciclo recursivo. As experiências subjetivas são vividas por meio dos sentidos subjetivos na interrelação entre o simbólico e o emocional, dando origem a novas produções subjetivas que frequentemente catalisam mudanças e transformação.

Um exemplo trazido pelas autoras é a experiência subjetiva de um poeta durante a escrita de sua poesia. Este ato, que à primeira vista pode parecer um instante isolado, é na realidade um conglomerado de várias experiências subjetivas, e que se entrelaçam entre si, produzindo sentimentos como paixão, ou memórias profundas, como lembranças de momentos marcantes com alguém que já partiu, e que se fundem na experiência da escrita. Assim, a escrita se transforma em mais do que a expressão de um momento: ela se torna o ápice simbólico e emocional de diversos momentos e emoções vivenciadas, em fluxo, movimento e de transformação, e que se configuram na subjetividade do poeta (MADEIRA COELHO, CAMPOLINA, 2023).

Portanto, segundo as autoras, a experiência subjetiva não se limita ou se define por um conteúdo explícito e objetivo presentes na narrativa de um evento específico vivenciado. Ela pode ser compreendida a partir de uma combinação única de sentidos e configurações

subjetivas que se entrelaçam em diferentes domínios da vida, e que permitem a inteligibilidade pela singularização da própria subjetividade (MADEIRA COELHO, CAMPOLINA, 2023).

### **A relação estudante-professor e seus impactos subjetivos**

Segundo Campolina e Mitjans Martínez (2011), a escolarização, produto típico da instituição escolar, imputa aos estudantes, em sua condição ativa e interativa, valores, desejos, prazeres, significados e sentidos, impactando-os subjetivamente. As instituições de ensino entendem que a escolarização é responsável pela instrução e pela prática de transmissão do conhecimento, mas não vem demonstrando de forma eficiente a sua capacidade de promover a aprendizagem nas dimensões formativa e ética.

Para as autoras, é nesse contexto que a inovação ganha relevância, como uma abordagem capaz de beneficiar o sistema escolar com mudanças incrementais e disruptivas, ajustando os contextos e envolvendo os atores sociais da escola (professores, estudantes, diretores, funcionários, agentes educativos e políticos) com aptidão e potencial de impactar positivamente a dimensão fundamentada na prática educativa, demandando esforços deliberados e intencionalmente assumidos, com ações criativas e persistentes para melhorar a educação.

Para que a inovação seja efetiva, é necessário que haja intencionalidade e protagonismo em modificar ou aprimorar a forma hegemônica de ensinar e de aprender, conhecendo a subjetividade inerente à cultura digital diante das novas ecologias de aprendizagem.

Cabe ao indivíduo assumir o desafio de que é capaz de enfrentar o problema no plano subjetivo e de agir com autonomia nas múltiplas camadas do saber, inclusive, estar aberto a aprender a aprender e aprender a refletir. Nesse sentido, a aprendizagem compreensiva desempenha um papel crucial.

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), a aprendizagem compreensiva é caracterizada pela postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento, buscando compreender a sua essência e as suas relações com outros conhecimentos ou experiências vividas. Ainda, segundo os autores, as operações reflexivas intensificam o grau de compreensão, podendo utilizar as lições aprendidas em contextos diferentes daqueles que apoiaram a sua aprendizagem.

No entanto, a aprendizagem criativa também é essencial no processo de aprendizagem. Os autores argumentam que a aprendizagem criativa se caracteriza pela personalização da informação, a confrontação com o conhecimento e a produção e geração de ideias próprias e

novas que vão além do conhecimento apresentado, ou sobre o estudado, isto é, que, ao transcender o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Ou seja, é o aluno que conduz autonomamente seu processo de instrução enquanto parte ativa do seu processo de desenvolvimento.

Santos (2020, p. 19) compreende a aprendizagem criativa como um tipo desejável de ensino na educação que transcende contextos educativos convencionais, pois “não apenas dá visibilidade ao aprendido, útil em novas situações, mas também é personalizável, provocando inovações ao confrontar o que se aprende com novas formas de subjetivação”.

Independente do contexto, uma boa dinâmica na relação aprendiz-educador é fundamental para promover um ambiente propício ao ensino e aprendizagem. A construção de um vínculo sólido e baseado na empatia é essencial para o processo educacional. No entanto, vários fatores podem prejudicar a formação e manutenção desse vínculo. A falta de tempo e atenção, a ausência de presença, a falta de compreensão, a ausência de empatia e a falta de carisma são alguns exemplos.

A falta de tempo e atenção pode ser particularmente prejudicial na relação educacional. Não basta estar fisicamente presente durante as aulas, é necessário estar atento e participativo na dinâmica da sala de aula. A ausência de presença, tanto física quanto mental e emocional, também pode prejudicar a formação de um vínculo eficaz. Estar verdadeiramente presente envolve perceber e se envolver com o outro, abstraindo preconceitos e julgamentos precipitados. Buber (1979) ressalta a importância da presença genuína na formação de relacionamentos significativos, onde é possível expressar autenticamente sentimentos, pensamentos, escolhas e identidade.

Por último, a falta de carisma pode prejudicar a formação de vínculos fortes. O carisma vai além da simpatia, envolve a capacidade de agradar e acolher. Weber (2012) descreve o carisma como um poder excepcional atribuído a uma pessoa devido a suas qualidades extraordinárias e únicas, que são vistas como inspiradoras e admiráveis por outras pessoas. Um líder carismático possui esse poder de influenciar e atrair seguidores.

A falta de empatia é outro fator que pode levar à ruptura do vínculo. A empatia vai além de se colocar no lugar do outro, envolve sincronização dos gestos involuntários e a capacidade de sentir o que o outro sente, sofrer o que o outro sofre, ser solidário. Goleman (1995) destaca a empatia cognitiva e emocional como uma habilidade fundamental para a conexão humana, destacando sua importância na pesquisa sobre inteligência emocional.

No entanto, presença genuína, carisma e empatia por si só não garantem a formação de vínculos robustos. Também é preciso ouvir e ser ouvido, entender e ser entendido. A falta de compreensão mútua também pode prejudicar o vínculo entre estudantes e professores. Ouvir o que o outro tem a dizer é importante, mas é essencial também aceitar o outro como ele é. Rogers (1961) destaca a importância da transparência, da aceitação e da compreensão empática na construção de relações interpessoais saudáveis.

Diante disso, percebe-se um contraste entre tais abordagens fragmentadas apresentadas com a Teoria da Subjetividade. Enquanto os autores mencionados analisam as relações humanas por meio de palavras ou expressões segmentadas, a Teoria da Subjetividade vê o diálogo como uma possibilidade de compreender o outro em sua plenitude, em uma interação profunda, integrando as emoções, pensamentos e expressões, de forma integrada na relação humana, em sua completude.

Portanto, a Teoria da Subjetividade propõe que as relações humanas não devem ser compreendidas em fragmentos isolados. Segundo Madeira Coelho (2021), compreende que o **diálogo** é o encontro caracteristicamente humano em que os interlocutores reconhecem o seu potencial em **produzir subjetivamente**, tanto a partir de suas **vivências prévias**, como também nos **processos em que se veem favorecidos** durante a interação.

Ao considerar todos esses aspectos, fica claro que a manutenção de um vínculo saudável e eficaz requer um esforço contínuo e uma compreensão profunda das necessidades e sentimentos do outro. O professor desempenha um papel fundamental ao identificar fragilidades e oferecer cuidado e acolhimento aos estudantes, criando um ambiente propício para o estabelecimento desse vínculo.

Madeira Coelho (2009) argumenta que a Teoria da Subjetividade, ancorada na perspectiva histórico-cultural, se empenha em decifrar os intrincados processos de ensino e aprendizagem. Ela enfatiza que esses processos são espaços interativos onde pessoas singulares interagem e se engajam com o conhecimento em ambientes que intensificam a subjetividade social. A autora descreve a aprendizagem como uma rede de processos complexos, cuja compreensão desafia os professores a entenderem as particularidades de seus alunos e a dinâmica do grupo de aprendizagem. Além disso, ela vincula a linguagem-fala à comunicação e à perspectiva psicológica, enfatizando que o processo de comunicação orienta o indivíduo por meio dos sentidos subjetivos do aprender e do ambiente interativo de aprendizagem.

Conforme Mitjans Martínez e González Rey (2017), é fundamental reconhecer que a sala de aula é um ambiente social de interação, no qual tanto o conteúdo ensinado pelo professor quanto a relação estabelecida com os alunos desempenham um papel de destaque. Segundo os

autores, é importante que o professor, ao assumir o papel de comunicador e educador, promova uma cultura de relacionamento que envolva a participação dos alunos para que eles se sintam confortavelmente implicados no processo de aprendizagem.

É preciso estar atento para a construção de vínculo que favorece a presença, a participação e interação dos alunos com seus pares e com o professor em sala de aula.

Nesse contexto, o desenvolvimento de um vínculo sólido entre estudantes e professores é fundamental. Esse vínculo é construído por meio de uma relação de confiança, respeito mútuo e empatia. Quando o professor identifica um estado de fragilidade nos estudantes e oferece cuidado e acolhimento diante das suas dificuldades, cria-se um ambiente favorável para o estabelecimento desse vínculo.

Entretanto, é importante ressaltar que o vínculo entre estudante e professor não deve ser baseado em dependência, mas sim em autonomia e emancipação (Rancière, 2020). Segundo o autor, a relação de dependência do estudante com o professor e/ou a tutela do professor com o aluno, são características típicas da relação do aluno e seu mestre embrutecedor. Este embrutecimento ocorre quando uma inteligência é subordinada a outra e acredita-se na realidade da desigualdade, no qual os superiores na sociedade são de fato superiores.

O conhecimento pode ser construído ativamente em sala de aula por meio de uma prática que valoriza a participação ativa e colaborativa dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica sobre o conteúdo e a sua aplicação na vida cotidiana. Implica em reconhecer a motivação para realização de algumas tarefas, tais como a leitura prévia das referências bibliográficas disponibilizadas no programa; a sua curiosidade em buscar conhecimento em outras fontes de pesquisa; a sua iniciativa em aprofundar o conhecimento em áreas de interesse; a realização de cursos extracurriculares, etc.

Implica assumir a responsabilidade pelo seu processo de formação. Implica ao estudante decidir sobre o que aprender e influenciar o seu próprio percurso de aprendizagem. Portanto, ele que irá desenvolver as competências necessárias para conquistar mais autonomia, de forma crítica, reflexiva e interativa com as pessoas com quem se relaciona, mas capaz de tomar decisões e construir o próprio conhecimento de forma independente.

Cabe ao professor favorecer o desenvolvimento dos alunos na emergência deles se tornarem sujeitos, levando em conta a dimensão subjetiva do processo educativo. Ao professor cabe atuar como mediador facilitador que incentiva a prática reflexiva e criativa do conhecimento por parte dos alunos, fornecendo orientações e sugestões acerca do caminho a ser seguido na construção do saber. O professor poderá facilitar para que o aluno faça relações de um conhecimento específico à sua subjetividade e às suas histórias de vida, que são

compartilhadas e incorporadas ao processo de construção de novos conhecimentos em sala de aula, com a valorização da reflexão crítica e do diálogo colaborativo entre os demais sujeitos envolvidos. O professor pode incentivar que os estudantes façam interações entre si, formando pequenos grupos para discutir sobre um determinado tema, produzindo reflexões, possíveis soluções e medidas de enfrentamento para um certo problema de pesquisa.

Portanto, os estudantes seriam motivados a utilizar diferentes fontes de informação, tais como livros, artigos, entrevistas, dados estatísticos, entre outros recursos. Após a conclusão da pesquisa, os grupos apresentam à turma e para o professor, com intuito de compartilhar as soluções propostas e debater as diferentes abordagens adotadas. Ao final, os estudantes poderiam ser incentivados a fazer reflexões sobre o conteúdo, destacando as habilidades e competências que foram desenvolvidas ao longo da atividade, como por exemplo, a capacidade de pesquisa, a análise crítica de informações, o trabalho em equipe, a comunicação, as relações de vínculo estabelecidas, as conexões de rede que foram criadas, entre outras.

Os professores também podem ter uma atuação ativa em processos reflexivos sobre suas práticas e experiências, participando de atividades formativas e colaborando com outros profissionais da educação. Esses processos permitem aos docentes desenvolverem sua autonomia, identidade profissional e competências pedagógicas. A importância de professores também caminharem na emergência de se tornarem sujeitos visa promover uma educação de maior qualidade, mais adequada às necessidades e contextos específicos dos alunos. A formação docente se torna mais eficaz e capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria da prática pedagógica.

As universidades podem melhorar o ensino e a aprendizagem incentivando práticas pedagógicas que promovam interação, diversidade cultural e social, desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais, pesquisa e intervenção social, e desenvolvimento profissional contínuo de professores. Tais estratégias fomentam cidadãos críticos, motivando professores e alunos a se responsabilizarem pelo aprendizado e a buscarem soluções para superarem dificuldades. As instituições podem criar oportunidades para professores e estudantes participarem de projetos de pesquisa e intervenção social, possibilitando a aplicação de conhecimento em cenários reais e contribuindo para a transformação social.

Na emergência de se tornarem sujeitos, professores e estudantes buscam desenvolver competências que lhes permitam uma participação crítica e responsável no espaço social. Eles continuam a aprender, atualizar seus conhecimentos, compreender e transformar a realidade. O processo de ensino e aprendizagem é um processo social e multidisciplinar, envolvendo diferentes indivíduos, cada um com suas particularidades, perspectivas e contribuições. Juntos,

eles constroem o conhecimento de forma colaborativa, sendo os protagonistas dentro da sala de aula.

Portanto, é essencial reconhecer a importância da relação estudante-professor e sua influência subjetiva no processo educacional. A inovação se torna uma ferramenta fundamental para impulsionar a melhoria educacional, permitindo mudanças incrementais e disruptivas que ajustam os contextos e capacitam os atores sociais da escola a impactarem positivamente a prática educativa.

Em resumo, a construção de um vínculo sólido, baseado na empatia e no respeito mútuo, é fundamental para promover um ambiente propício à aprendizagem. A valorização da participação ativa dos estudantes, o estímulo à reflexão crítica e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são elementos-chave para uma educação de qualidade e transformadora. Ao reconhecer o protagonismo combinativo dos estudantes e professores em sala de aula com a promoção de práticas inovadoras, é possível impulsionar a melhoria educacional e proporcionar uma formação centrada no aluno.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Compreender as mudanças nos processos de aprender e ensinar ocorridas em meio à transformação digital impulsionada pela pandemia de COVID-19, focalizando as experiências subjetivas de alunos e professores.

### **Objetivos específicos**

- 1 – Caracterizar os momentos de mudanças nos modelos de ensino e aprendizagem durante e depois da pandemia no tocante ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.
- 2 – Identificar a percepção dos estudantes e professores sobre mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e nos ambientes de escolarização, considerando os diferentes momentos da pandemia.
- 3 – Elaborar as construções e analisar as informações relativas às produções de sentidos subjetivos de estudantes e professores, a partir de experiências vivenciadas nas mudanças implicadas na transformação digital acelerada pela pandemia de COVID-19.

## MÉTODO

### **A Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo**

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade vai mais além da tradição hermenêutica, para qual a interpretação está sempre referida à linguagem e aos sentidos múltiplos das palavras no texto. A subjetividade volta-se às múltiplas formas que se tomam os processos humanos, onde a linguagem é uma de suas produções, por carregar consigo todo o caráter subjetivo de sua configuração e da trama viva da relação com o outro.

A linguagem não consegue transmitir todo o conteúdo simbólico emocional que está associado à sua própria narrativa. Pesquisador e indivíduo permitem-se explorar o vasto conteúdo subjetivo que se encontra enraizado, desconhecido, represado ou implícito por detrás dos fatos ou dos conteúdos inerentes ao objeto de estudo. Essa exploração ocorre pelo processo de interação dialógica e construtiva, conjugada à reflexão integrativa e interpretativa. A qualidade da fala é derivada da capacidade reflexiva do próprio indivíduo e também do processo de interação.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), compete ao pesquisador a busca de oportunidade de exploração de sua capacidade produtiva de construção do saber, a partir do uso criativo do referencial teórico assumido, podendo avançar sobre determinadas questões específicas que outras teorias não permitiriam fazer com o mesmo propósito.

Segundo os autores, o processo subjetivo não se esgota na realidade concreta e imediata em que a experiência atual acontece, ou seja, o comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas.

A reflexão é um processo intrapsíquico que pode ser motivado pelo diálogo intrapessoal ou interpessoal. Pode-se dizer que a reflexão será sempre uma tentativa bem ou mal sucedida de acessar a subjetividade. A partir de sucessivas trocas reflexivas que vão se estabelecendo no diálogo interativo, o pesquisador estimula a geração de conteúdo rico em sua objetividade e profundo em sua subjetividade.

A epistemologia qualitativa é a proposta organizada de princípios epistemológicos que propõem o conhecimento, enquanto produção do indivíduo em sua singularidade. O saber que se configura desses estudos é o produto da interação dinâmica entre o pesquisador e o participante.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) definiram três princípios para nortear a Epistemologia Qualitativa: (1) o primeiro princípio é o valor do reconhecimento da singularidade, posicionando o indivíduo enquanto categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento, “para a qual o singular não representava unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (p. 29); cujos alguns aspectos relevantes destacam: (a) a qualidade da informação; (b) a obtenção de múltiplas expressões do participante; (c) o engajamento dele na pesquisa pelo fortalecimento do vínculo e (d) o fato deles serem agentes do processo de diálogo inaugurado pela pesquisa; (2) um segundo princípio é a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade, caracterizada como produção permanente de saber; cujas características são: (a) está estreitamente associado com o tipo de problema que o estudo da subjetividade nos coloca; (b) sua unidade principal são os indicadores, base a qual se organizam em significados que o pesquisador elabora sobre determinados eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem nitidamente de forma explícita em seus significados, pelos participantes de uma pesquisa e (c) tais indicadores vão se relacionando pela estrutura teórica que o pesquisador edifica por meio de hipóteses que se relacionam entre si no modelo teórico e (3) o terceiro princípio foi a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica, que passa a ser compreendida como espaço social, no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação se configuram de maneira espontânea, colocando o pesquisador e os participantes como agentes ou indivíduos de um processo rico em novidades e opções imprevistas, que podem ganhar importante relevância para a pesquisa (tal princípio rompe definitivamente com a ideia de neutralidade do pesquisador).

González Rey e Mitjans Martínez (2017) partiram para a criação de uma proposta epistemológica e teórica, denominada Epistemologia Qualitativa, que permitiria avançar sobre os planos teóricos, epistemológicos e metodológicos.

A singularidade adquiriu status epistemológico na Epistemologia Qualitativa, para a qual o singular não representa unicidade, mas informações diferenciadas que se fundamentam no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende. A congruência e continuidade das construções interpretativas do modelo teórico era o que legitimava a informação singular, pois representava sua capacidade explicativa em relação à questão estudada (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

Portanto, a produção de conhecimento se manifesta como um processo organizado, fundamentado em princípios epistemológicos, e focado na singularidade do indivíduo. Esta singularidade é reconhecida como uma categoria epistemológica fundamental, onde o conhecimento emergente é o produto da interação dinâmica entre o pesquisador e o participante.

Essa interação é caracterizada por um caráter construtivo-interpretativo, que sublinha a subjetividade como um espaço de produção contínua de conhecimento.

Para Mitjans Martínez (2021), no método construtivo-interpretativo, a pesquisa é entendida como um processo de comunicação dialógica, compreendida como espaço social, na qual múltiplos e inesperados processos de comunicação configuram-se de maneira espontânea. Isso reitera a importância do diálogo e da interação no processo de construção do conhecimento. A pesquisa, portanto, é caracterizada como um processo relacional dialógico, onde a construção do conhecimento é fortemente influenciada pela dinâmica das relações estabelecidas. Neste cenário, a construção do cenário social da pesquisa é de grande importância, pois fornece o ambiente no qual a pesquisa e o conhecimento são gerados.

Adicionalmente, a autora destaca a indissociabilidade entre a fase de uso dos instrumentos e de interpretação, reconhecendo que a observação das informações e a sua interpretação são elementos integrados e interdependentes no processo de produção de conhecimento. Também é crucial a construção da informação, que ressalta a inteligibilidade do pesquisador na compreensão dos sentidos subjetivos que se constituem. Existe uma inter-relação intrínseca entre os instrumentos de investigação utilizados e sua inserção no processo dialógico que define a pesquisa, buscando a facilitação do diálogo, da interação e da criatividade reflexiva. A elaboração de indicadores e hipóteses serve como meio para a construção do modelo teórico, estabelecendo uma direção clara para as ideias, que desempenham um papel orientador desse modelo, construído ao longo do processo de pesquisa. Além disso, é importante reconhecer o trabalho de campo como um modelo teórico em si, em vez de ser visto apenas como uma instância externa que confirma a teoria. Por fim, ambos, pesquisador e participante, são considerados agentes ou sujeitos do processo de pesquisa, cada um contribuindo de forma única, apesar de suas funções e interesses diferenciados (MITJANS MARTÍNEZ, 2021).

Portanto, tais princípios norteadores do método construtivo-interpretativo foram utilizados ao longo da pesquisa, reafirmando a ideia de que a produção de conhecimento é um esforço colaborativo, um diálogo constante e interativo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, apesar de trazer funções distintas, mas todos se demonstraram partes interessadas na construção do saber.

### **Participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa oito participantes no total, sendo 6 estudantes e 2 professores de 3 (três) instituições de ensino superior particular do DF. Para a escolha dos participantes

foram utilizados os seguintes critérios: (a) professores e alunos que estiveram em atividade entre os anos de 2020 e 2022, na modalidade presencial, em instituição de ensino superior; (b) que tenham participado dos momentos de mudança e transição do ensino presencial para o ensino remoto e vice-versa. Também se levou em conta o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, tendo em vista o cenário social do estudo.

Ao todo, foram registradas em gravações em voz e vídeo 3 horas e 40 minutos de conversação em grupo e 14 horas e 27 minutos de conversação individual. À medida que as conversações foram ocorrendo, as conversas foram sendo transcritas e as informações foram sendo organizadas para a construção de indicadores e hipóteses, com vistas à construção da subjetividade.

Dentre os oito participantes de instituições particulares de ensino superior, foram selecionados para a escrita da dissertação um participante, aluno do curso de Psicologia, e uma participante, professora que leciona disciplinas do curso de Psicologia. O critério de escolha desses dois participantes se deu em função da qualidade das informações consideradas pelo pesquisador durante as conversações. Foram registradas 3 horas 40 minutos de conversação em grupo (participante aluno), mais 1 hora 50 minutos de conversação individual (participante aluno) e 2 horas 14 minutos de conversação individual (participante professora).

Foram registradas 10 horas e 23 minutos de tempo de conversação com os outros 4 (quatro) participantes. Ainda que não componham a dissertação, as informações obtidas foram importantes para compor a inteligibilidade do pesquisador e o conhecimento do campo de pesquisa.

### **Cenário social da pesquisa**

O pesquisador atuou no espaço-ação em que o processo de ensino e aprendizagem ocorreu, valendo-se de interações realizadas com os participantes nos ambientes remotos e presenciais. Quanto ao vínculo, destaca-se que o participante aluno e a participante professora possuem vínculo acadêmico com o pesquisador principal que nasceu antes da pesquisa começar, o que favoreceu para que os participantes se sentissem confortavelmente implicados na pesquisa.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) disseram que a elaboração do cenário social da pesquisa não se trata de um recurso informativo-organizativo do processo de ensino e aprendizagem, mas sim de um momento criativo do pesquisador que contribui significativamente com a qualidade da pesquisa, como configuração subjetiva social em movimento. Os autores defendem que a elaboração deste cenário estimula o interesse e a

participação ativa dos envolvidos. Além de ser o primeiro passo para estabelecer uma cultura de relação cômoda e confortável para todos, também facilita a imersão do pesquisador no ambiente de investigação, promovendo o surgimento de conexões, afinidades e curiosidades. Nesse cenário, as pessoas têm a liberdade de decidir se querem ou não se envolver na pesquisa. Além disso, o pesquisador é encorajado a aproveitar o processo de pesquisa como uma oportunidade criativa para produzir construções que demandem o uso de suas habilidades.

O pesquisador conheceu o **aluno** participante (40 anos de idade) no segundo semestre de 2021. Na ocasião, o pesquisador foi colega de turma em uma disciplina em que os alunos debatiam sobre a produção de artigos relacionados às pesquisas que cada um estava conduzindo. Na oportunidade, o pesquisador apresentou a proposta de projeto de pesquisa que vinha trabalhando para os colegas de turma, ocasião em que o aluno participante se mostrou bem interessado em saber mais informações sobre a pesquisa, com pedido de indicação de referências bibliográficas relacionadas ao tema educação.

O pesquisador conheceu a **professora** participante (60 anos de idade) no primeiro semestre de 2021, ocasião em que foi seu aluno. A participante é doutora na área de Educação e Ecologia Humana, psicóloga clínica e professora do ensino superior do curso de psicologia. A participante demonstrou durante a pesquisa o mesmo acolhimento que costuma dar aos seus alunos e supervisionados na universidade, compartilhando sobre as suas experiências enquanto terapeuta, enquanto professora do curso de psicologia e enquanto supervisora de alunos estagiários do curso de psicologia que atuam na clínica social da faculdade, no atendimento a pacientes que necessitam de cuidados de saúde mental.

O pesquisador fez uso de um diário de campo para o registro contínuo durante o curso da pesquisa. Esse registro envolveu as anotações acerca de suas próprias vivências no campo de pesquisa, nos espaços educacionais físicos e virtuais, permitindo também registrar algumas construções subjetivas ao longo da pesquisa. O diário de campo contemplou as reflexões sobre o ambiente de interações no espaço educacional onde os participantes estiveram inseridos, dentro do seu espaço-ação, fornecendo elementos que permitiram problematizar e confrontar as informações com o objeto de pesquisa.

### **Instrumentos de pesquisa**

No curso da pesquisa, o pesquisador pode construir a subjetividade individual dos participantes, mediante análise das informações contidas nos trechos de informações produzidos pelos participantes, durante a realização dos instrumentos, nos diversos momentos da pesquisa.

Segundo González Rey (2011a, p.51), “os instrumentos são usados como via para estimular e provocar a expressão dos participantes na pesquisa ao longo do processo”. Os instrumentos não são meios para chegar a certas conclusões, mas sim recursos para obter informações. Tais informações, quando guardam uma estreita relação entre si, inclusive cruzada com outras informações obtidas em outros instrumentos utilizados, de forma estruturada e organizada, permitem construir indicadores e hipóteses que o pesquisador desenvolve no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2011a).

Antes da utilização dos instrumentos de pesquisa, foi efetuada a leitura aos estudantes e professores do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e do Termo de Cessão de Direitos para o Uso de Imagem e Voz (Apêndice B), com coleta de assinatura, em duas vias – uma para a guarda do pesquisador e outra via para o participante da pesquisa.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: (a) ficha-perfil (Apêndice C); (b) dinâmica em grupo inspirada no DT – *Design Thinking* (Apêndice D); (c) dinâmica conversacional individual.

A Ficha-perfil (Apêndice C) foi um instrumento definido pelo pesquisador para obter informações objetivas e estruturadas sobre os participantes. Consistiu na aplicação de questionário de perfil sociodemográfico para obtenção de informações sobre o participante e seus contextos, inclusive dados inerentes aos seus ambientes de teletrabalho, sobre a instituição de ensino superior que estuda ou trabalha e sobre ferramentas e recursos utilizados.

A dinâmica em grupo, inspirada no *Design Thinking* (Apêndice D), foi coordenada pelo pesquisador. Em sua composição participaram uma professora universitária (professora orientadora desta pesquisa), uma pesquisadora consultora (cujo papel foi de apresentar o desafio na etapa de inspiração) e quatro estudantes, oriundos de três campus universitários distintos de duas instituições de ensino superior particular (sendo 3 mulheres e 1 homem). A professora participante não participou desta dinâmica pois fora convidada depois da sua realização. Cavalcanti e Filatro (2016) definem o *design thinking* como uma abordagem que favorece a colaboração e a busca por soluções através da reflexão e cocriação, baseando-se no conceito de prototipagem rápida e análise de diferentes realidades. O desafio solicitado foi de que os participantes imaginassem soluções possíveis para os problemas atuais da escolarização do ensino superior, idealizando o ambiente de sala de aula inspirado em uma perspectiva voltada para o futuro; consideradas a dicotomia existente entre experiências presenciais e digitais em tempos de transformação digital.

O objetivo da dinâmica em grupo foi idealizar e propor soluções frente aos problemas atuais inerentes à sala de aula, mitigando os riscos de um modelo de aprendizagem tecnicista,

mecanicista, reprodutiva e memorística, a partir de reflexões organizadas coletivamente acerca das experiências na jornada acadêmica dos estudantes e professores de nível superior. Assim, após a dinâmica em grupo ser concluída, iniciaram as dinâmicas conversacionais individuais.

Nas dinâmicas conversacionais individuais, os participantes se sentiram à vontade para se expressarem e o pesquisador assumiu um papel importante na construção de uma dinâmica com diálogo fluido e aberto, em um clima relacional autêntico e ao mesmo tempo tensionador para produção de subjetividade. Por meio dos sistemas conversacionais individuais foi possível obter informações que permitiram construir sobre sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais a partir da análise de reflexões sobre a realidade e os diferentes momentos da pandemia. Os participantes dialogaram sobre as suas experiências, afetas ao contexto da transformação digital, diante das suas vivências enquanto pessoa ativa do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com González Rey (2011b), o diálogo possui um caráter interativo, cujo potencial vai além dos limites de uma simples pergunta, desenvolvendo-se ao longo das sucessivas interações na pesquisa. Além de proporcionar o bem-estar emocional dos participantes, o diálogo é fundamental para o pensamento e desempenha um papel crucial na produção de informações de qualidade na pesquisa. Durante o diálogo, são criados ambientes de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis mais profundos de compreensão da experiência, os quais raramente surgem espontaneamente na vida cotidiana.

Madeira Coelho (2021) considera que o diálogo é o encontro caracteristicamente humano em que os interlocutores reconhecem o seu potencial em produzir subjetivamente, tanto a partir de suas vivências prévias, como também nos processos em que se veem favorecidos durante a interação. Segundo a autora, o diálogo implica troca de conteúdos prévios compartilhados, gestos e expressões corporais, iniciativas e silêncios e qualquer condição em que processos subjetivos são produzidos, não se limitando a intercâmbios linguísticos. A autora vai dizer que o diálogo é parte constitutiva da subjetividade e implica em fatores individuais-sociais, em aspectos emocionais e simbólicos, em provocação, em tensão e em reflexividade.

Deste modo, buscou-se desenvolver as dinâmicas conversacionais individuais para o estudo da subjetividade que se configura a partir do relato e análise das experiências em diversas situações de mudança no contexto da transformação digital. O pesquisador esteve atento às experiências histórico-culturais passadas, às vivências de mudança no presente e às expectativas de inovação percebidas para o futuro, e que se configuram no instante presente. Durante as dinâmicas, o pesquisador elaborou algumas conjecturas que foram registradas no diário de campo, dentre as quais destacam-se dificuldades e/ou habilidades: no enfrentamento

e resistência às mudanças; no uso de novas tecnologia; na interação com pessoas no digital; na postura ativa em sala de aula; na vitória e na derrota em seus desafios; na motivação e desmotivação; na relação de autonomia ou tutela/dependência; na sobrecarga de trabalho e esgotamento emocional; nas situações de indecisão; na gestão da crise; nas certezas e incertezas com o futuro; na relação de qualidade do ensino/aprendizagem; na procrastinação ou antecipação de atividades; no enfraquecimento e fortalecimento do vínculo; e na categorização ou julgamento de si; dentre outras experiências subjetivas. As anotações do diário de campo foram úteis para a produção dos indicadores.

Tabela 1: Objetivos dos Instrumentos

Objetivos específicos da pesquisa	Recursos e Instrumentos	Objetivos iniciais dos instrumentos
1 – Caracterizar os momentos de mudanças nos modelos de ensino e aprendizagem durante e depois da pandemia no tocante ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.	Revisão bibliográfica;	Pesquisar artigos da biblioteca da CAPES (70) para compreender como se deram os processos de mudanças nos contextos de pessoas, tecnologias e processos de ensino e aprendizagem na visão de professores e alunos, levando em consideração os momentos da migração do modelo presencial para o ensino e aprendizagem remoto e vice-versa, procurando contemplar o ciclo de vida da mudança (fases de iniciação, crescimento, maturação e declínio).
	Ficha-perfil	Compreender o perfil dos participantes com base em dados sócio demográficos, como dados pessoais, dados profissionais, dados estudantis, percurso de experiências durante 2020 a 2023 e perfil tecnológico.
2 – Identificar a percepção dos estudantes e professores sobre mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e nos ambientes de escolarização, considerando os diferentes momentos da pandemia.	Dinâmica em grupo inspirado no DT.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as experiências relatadas em grupo, percebendo como os processos, pessoas e tecnologias foram vivenciadas por estudantes e professores em instituições de ensino diferentes, durante e após a pandemia,</li> <li>- Permitir ao participante da pesquisa, ao conhecer as experiências coletivas, refletir acerca de suas experiências pessoais.</li> <li>- Selecionar os participantes para as dinâmicas conversacionais individuais.</li> <li>- Qualificar o diálogo das dinâmicas conversacionais individuais.</li> </ul>
	Dinâmica conversacional individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as experiências individuais de professores e estudantes no contexto da transformação digital em momentos distintos durante e após a pandemia da COVID-19.</li> <li>- Conhecer o que pensam e sentem os professores e estudantes acerca dos modelos de ensino, presencial, remoto e híbrido.</li> </ul>

Objetivos específicos da pesquisa	Recursos e Instrumentos	Objetivos iniciais dos instrumentos
3 – Elaborar as construções e analisar as informações relativas às produções de sentidos subjetivos de estudantes e professores, a partir de experiências vivenciadas nas mudanças, implicadas na transformação digital acelerada pela pandemia de COVID-19.	Dinâmica em grupo inspirado no DT.	- Subsidiar a produção dos indicadores, sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais.
	Dinâmica conversacional individual	

*Nota.* Elaborado pelo autor (2023).

### Processo de construção da informação

A pesquisa teve quatro momentos conversacionais distintos. No Momento 1, ocorreu a reunião de apresentação da proposta de pesquisa, leitura e anuência ao TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de Autorização para Uso de Imagem e Gravação de Voz (Apêndice B). Na sequência, a conversa foi orientada a se estabelecer um acordo de trabalho e a coletar de informações para preenchimento da ficha-perfil pelo pesquisador, compreendendo dados pessoais, dados profissionais, dados estudantis, percurso de experiências durante 2020 a 2023 e perfil tecnológico.

No Momento 2, ocorreu a dinâmica em grupo, inspirada no *design thinking*, realizada seguindo os pressupostos dos autores Cavalcanti e Filatro (2016), porém envolvendo apenas as etapas de inspiração e ideação (não houve a etapa de implementação). Os participantes pensaram em uma realidade idealizada para o futuro e, durante as discussões, os participantes refletiram sobre as mudanças que poderiam advir fruto da transformação digital e das soluções que poderiam ser implementadas. Os participantes participaram ativamente das discussões em grupo, contribuindo para a qualidade das interações dialógicas em grupo. Na ocasião, durante o diálogo entre os participantes, foram produzidas tensões a partir das críticas apresentadas ao modelo hegemônico e da análise de possíveis soluções para sanar os problemas apresentados.

A dinâmica em grupo baseada no *design thinking*, realizada presencialmente em uma instituição de ensino superior, em Brasília (DF), permitiu: trabalhar a contextualização do cenário de mudanças no contexto da transformação digital, valendo-se das iniciativas existentes no presente, mas pensando na sala de aula no momento futuro; fazer o mapeamento das experiências de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem; identificar as dores e o que pensam, sentem, os professores e estudantes; refletir como eles se comportam diante do que sentem; e, ao identificar problemas, propor possíveis soluções.

Em grupo, os participantes repensaram as tendências de modelos educacionais aplicadas ao ensino superior e apresentaram possíveis soluções de sala de aula voltada para o futuro, ou seja, para uma instituição de ensino superior que esteja em um horizonte temporal de 7 anos à frente (2030), valendo-se dos benefícios decorrentes do processo de transformação digital que se vislumbra despontar nesse período com reflexos no ensino básico, fundamental, médio e superior, ou seja, o estudante do ensino fundamental de hoje será o novo entrante no ensino superior após esse período.

A forma como os participantes estiveram comodamente implicados nos trabalhos de cocriação em equipe serviu de cenário social favorável à pesquisa e para a qualidade das expressões subjetivas construídas ao longo da pesquisa. O diálogo presente na dinâmica em grupo serviu como insumo para a produção dos indicadores de sentidos subjetivos e para a construção das configurações subjetivas. A realização da dinâmica em grupo antes das dinâmicas conversacionais individuais permitiu elevar o nível da qualidade das informações nos momentos 3 e 4.

No Momento 3, ocorreu a primeira etapa de dinâmica conversacional individual com foco em conhecer as experiências individuais de professores e estudantes no contexto da transformação digital em momentos distintos durante e após a pandemia da COVID-19, oportunidade em que o pesquisador contribuiu à livre expressão narrativa das experiências. Os participantes se sentiram à vontade para descrever as situações episódicas que se deram no curso dos processos de mudança, contemplando o relato de suas experiências vivenciadas.

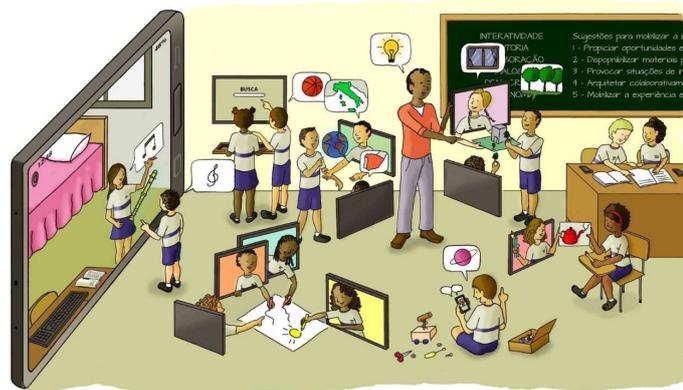
No Momento 4, ocorreu a segunda etapa de dinâmica conversacional individual com 6 participantes (duas participantes professoras e quatro participantes alunos, dos quais apenas dois participantes-alunos participaram da dinâmica em grupo). A etapa foi orientada a conhecer o que pensam e sentem professores e estudantes acerca dos modelos de ensino, presencial, remoto e híbrido. Esta etapa começou com utilização de duas imagens (Figura 1 e Figura 2) que serviram enquanto artefato cultural com o propósito de abrir as vias do sensível dos participantes. Após a observação silenciosa das imagens, os participantes relataram as suas primeiras impressões, que inspiraram a relatar experiências passadas. O pesquisador pôde ter acesso ao conteúdo da linguagem, sobre o que o participante sentiu ou o que mobilizou dentro dele ao observá-las. Os participantes comentaram como foi vivenciar suas experiências, as quais as imagens o remeteram, favorecendo o diálogo entre o pesquisador e cada participante da pesquisa.

Figura 1 – Interatividade na educação híbrida de jovens.



Fonte: Silva (2021).

Figura 2 – Interatividade na educação híbrida de crianças.



Fonte: Silva (2021).

As referidas imagens possuem conexões sutis com o objeto de estudo em investigação. Schlindwein (2010, apud Madureira, 2016) defende que ativar a visão, a percepção e a emoção para o estranhamento e apreciação, permite um desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato. Madureira (2016) compreende que as imagens canalizam culturalmente as experiências vivenciadas pelas pessoas (o pensar, o sentir e o agir) e, a partir deste procedimento metodológico, seria possível analisar “[...] os sentimentos que foram mobilizados pelas imagens apresentadas, bem como os motivos pelos quais os/as participantes se identificam com uma determinada imagem e os motivos pelos quais não se identificam com outra imagem apresentada” (MADUREIRA, 2016, p. 73). Segundo a autora, “as imagens têm potencial para serem poderosos recursos pedagógicos, incentivando discussões e ponderações profundas entre educadores e estudantes sobre assuntos de interesse da psicologia., acerca de temáticas de interesse da psicologia” (MADUREIRA, 2016).

As falas dos 6 participantes foram gravadas e transcritas. Durante a escuta e transcrição do áudio em texto foram produzidas diversas anotações no diário de campo, ocasião que algumas construções de indicadores de sentido subjetivos, hipóteses e configurações subjetivas foram ganhando forma. O próximo passo foi organizar as impressões escritas no diário em campo e estruturar as informações de cada participante. Nesta etapa foi possível escolher uma participante professora e um participante aluno, levando-se em conta a qualidade das experiências e das construções subjetivas até então produzidas em cada etapa de mudança (ERE, ERA, Novo Presencial e Novo Normal). Após escolha desses dois participantes, foi dada continuidade à elaboração de constructos, indicadores, hipóteses e configurações subjetivas com nível maior de profundidade. Por fim, foi elaborado o relatório de apresentação dos resultados e discussões apenas desses dois participantes selecionados.

### ***O dialógico na pesquisa qualitativa***

A Teoria da Subjetividade abriu espaço para compreender a dinâmica de funcionamento dos indivíduos e de grupos sociais, de forma integrada e inseparável, proporcionando uma forma de compreender os processos de regulação social, seja em sua forma disruptiva ou na forma de alternativas que se configuram. Foi possível refletir sobre algumas das estratégias que estão orientando ou favorecendo o indivíduo em seu processo de construção do conhecimento e de aprendizagem, em seus diversos contextos.

A proposta foi fazer a articulação teórica pelo estudo da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, ressaltando o processo de comunicação dialógica dentro do espaço social dos participantes e o resgate do sujeito em sua singularidade como categoria epistemológica no processo de produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017)

Segundo González Rey (2011a, p. 55), considera que:

O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam da pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

Ainda segundo o autor, “o significado da informação não surge como produto de uma sequência de dados, mas como resultado de sua integração no processo de pensamento que acompanha a pesquisa, que é, essencialmente, um processo de produção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 77).

No instante em que as informações implícitas e indiretas são evidenciadas, dá-se um salto na elaboração de hipóteses e indicadores de mensuração do nível de suspeitas ou de incertezas, seja na perspectiva do individual ou do social. Segundo o autor, “representa um momento hipotético no processo de produção da informação, mesmo que conduza à aparição de novos indicadores por meio de novas ideias do pesquisador associadas à construção dos indicadores precedentes” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 112).

González Rey (2011a) escreve que os indicadores são produzidos com finalidade explicativa, a fim de dar sentido ao não-observável. Diferentemente de um nível descritivo, bem difundido na psicologia, que se consolida pelas formas de sistematização do observável.

O problema de pesquisa não é estritamente uma questão a ser respondida ao término do estudo. Em pesquisas qualitativas, a produção de conhecimento é fluxo contínuo, e os resultados obtidos são momentos parciais que se integram a novas questões, abrindo novos caminhos à produção de conhecimento. Cada descoberta é entrelaçada em um vasto campo de relações e processos que o afetam. Dessa forma, o problema inicial se expande para outras áreas de estudo, ou seja, o problema ganha complexidade e conduz a novas zonas de sentido, imprevisíveis no início da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2011a).

González Rey (2011a) afirma que, historicamente, a criação do conhecimento tem sido vinculada aos métodos lógicos de indução e dedução. No entanto, destaca a importância da "lógica configuracional", que se centra na complexidade e diversidade do assunto em estudo, sem seguir regras pré-determinadas. Essa lógica visa representar o processo profundo e intrincado da elaboração teórica em uma pesquisa. Os detalhes se revelam ao pesquisador em seu caráter interpretativo e ganham significado durante a pesquisa. A lógica configuracional é uma combinação das informações obtidas e das percepções do pesquisador, culminando em sínteses teóricas. Em resumo, a lógica configuracional é intrinsecamente teórica e evolui dentro do contexto da teoria.

Portanto, o autor defende a ideia de que a interpretação de informações qualitativas não se baseia em modelos estatísticos de dedução ou padrões de indução estabelecidos a priori. Em vez disso, a interpretação é um processo criativo, em que o pesquisador enquanto critério de cientificidade, se utiliza o critério da **congruência**, ou seja, da consistência interna dos dados para que as interpretações sejam compatíveis com as informações apresentadas pelos participantes e que fazem sentido dentro do modelo teórico de pesquisa; e o critério da **coerência**, que se refere a forma como diferentes partes das informações se inter-relacionam entre si e se apoiam mutuamente, formando um todo significativo (GONZÁLEZ REY, 2011a).

Recupera-se, como princípio epistemológico, a condição de sujeito dentro das produções subjetivas individuais e sociais da trama humana (anuladas pelas visões estruturalistas e pós-estruturalistas nas ciências humanas e sociais) e passa-se a dar ênfase a dimensão subjetiva da ciência dentro de uma matriz cultural histórica. O pesquisador é visto como um produtor que cria, imagina e gera alternativas de inteligibilidade (PATINO; GOULART, 2016).

O método construtivo interpretativo consiste em um conjunto de recursos e técnicas utilizados para dar visibilidade e compreensão de um determinado problema. Com a utilização do método abre-se caminhos de pensamentos que norteiam a pesquisa e possibilita construir o conhecimento pela exploração dos sentidos subjetivos que se encontram indeterminados por detrás dos contextos objetivos. O método construtivo-interpretativo foi utilizado para dar visibilidade e compreensão dos trechos de informações, mediante a elaboração de indicadores e hipóteses que visam a produção de um modelo teórico da pesquisa.

### ***Construção dos indicadores de sentidos subjetivos e configurações subjetivas***

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são construídos exclusivamente por meio da qualidade subjetiva das expressões do indivíduo, sendo sempre o resultado de suas produções ativas, e não de respostas em que a pergunta desempenha um papel essencial. Portanto, eles se constituem ao longo da pesquisa a partir de informações que não foram explicitadas objetivamente pelos participantes; mas sim, a partir de suas expressões subjetivas, o que permite produzir inteligibilidades sobre o problema estudado. Ainda, segundo os autores:

Os processos de sentido subjetivo numa configuração subjetiva só ganham inteligibilidade pelas construções do pesquisador que irão se alimentar de significados que ele vai gradualmente produzindo. Tais significados se articulam no curso da pesquisa dentro de um modelo teórico, neste caso, a configuração subjetiva que irá tomando forma no curso do problema estudado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 41).

Segundo os autores, os sentidos subjetivos não são significados diretamente pelas palavras, pois são as unidades simbólico-emocionais que os definem a partir da articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Para eles, a pesquisa enquanto processo teórico-interpretativo progride à medida que ocorrem as construções hipotéticas e sua consistência vai aos poucos emergindo a partir dos indicadores base sobre a qual elas se organizam. Segundo González Rey (1997, p. 114), “O processo de configuração de indicadores é um processo de interpretação que se realiza apoiado

numa multiplicidade de informações vindas de instrumentos diferentes e com a constante intervenção intelectual do pesquisador”.

A função dos indicadores é dar congruência e coerência, considerando haver outras possibilidades de construções existentes sobre o material de pesquisa. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), os indicadores são significados que o pesquisador elabora sobre determinados eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem nitidamente de forma explícita em seus significados, pelo participante de uma pesquisa; eles aparecem como sequência de elementos interconectados que vão se relacionando pela estrutura teórica que o pesquisador edifica por meio de hipóteses que integram o modelo teórico no curso da pesquisa. Segundo os autores, epistemologicamente, as ideias e a construção teórica do pesquisador sobre informações, que ganham inteligibilidade pelos indicadores, representam as produções teóricas que se constituem no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

Os sentidos subjetivos nos dão conhecimento acerca de áreas da vida envolvidas no estudo e que ganham significado por intermédio do modelo teórico que integra a multiplicidade de indicadores. A propósito, por meio da interrelação que se faz entre indicadores, nascem novos indicadores sobre tais sentidos. Os indicadores se baseiam em aspectos da narrativa, tais como a dimensão temporal, as referências afetivas, a construção individual e outros, conforme descrito por González Rey e Mitjans Martínez (2017).

A proposta metodológica de pesquisa permitiu ampliar a qualidade dos indicadores e permitiu também que fossem produzidas informações pertinentes relacionadas aos sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais. Foi capaz de obter uma melhor compreensão do indivíduo ativo em suas experiências subjetivas no curso de sua jornada educacional.

O pesquisador procurou iniciar as dinâmicas conversacionais com uma aproximação maior ao contexto da transformação digital, principalmente na forma como os participantes lidaram com as mudanças no contexto educacional em função da pandemia e como perceberam o aprendizado e a experimentação de novas habilidades nos diversos contextos sociais (escola, trabalho, família e comunidade).

O pesquisador, no decorrer das dinâmicas conversacionais individuais e na dinâmica em grupo, refletiu sobre: a forma como as emoções são expressas simbolicamente pelos participantes; como elas se relacionam e mobilizam na produção de sentidos subjetivos e como elas se constituem associadas ao desenvolvimento de novos estilos de ensinar e de aprender, por meio de posturas ativas.

A utilização de instrumentos dialógicos individuais e grupal contribuiu para tencionar os indivíduos a uma maior interação e sociabilização, fazendo emergir a expressão simbólica-emocional com trânsito tanto no individual como no social, contribuindo também para a produção de sentidos. Assim, foram obtidas informações importantes que permitiram construir, com inteligibilidade, os principais indicadores inerentes ao modo de subjetivação dos participantes em diversas áreas da vida da pessoa ao longo de sua história. O diálogo ético, reflexivo, construtivo e colaborativo permitiu a abertura de uma via própria de subjetivação, em que os processos de natureza simbólico-emocional foram se configurando individualmente e socialmente em cada participante, colaborando com a produção de conhecimento em educação e tecnologias no contexto das TDIC.

## CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

### **Construções dos indicadores de sentidos subjetivos da participante “PROFESSORA”**

A professora participante é doutora e mestre na área de educação e ecologia humana, titulação que obteve em universidade pública. Atualmente, tem 60 anos de idade e exerce a função de professora de uma instituição de ensino superior particular, onde leciona 4 disciplinas do curso de psicologia. Já lecionou em universidade pública. Atualmente exerce cumulativamente a atividade de professora e psicóloga clínica. Possui formação nas áreas de psicologia e pedagogia em instituição de ensino superior particular.

O diálogo com a participante percorreu em torno de suas experiências no âmbito do processo de ensino e aprendizagem e com relação aos desafios encontrados, especialmente no contexto da transição para o ensino on-line, durante a pandemia do COVID-19, e a subsequente retomada ao ensino presencial.

Diversos assuntos relacionados fizeram parte dos momentos da conversação, incluindo investigações sobre: a importância da motivação na educação, tanto por parte do professor como do aluno; a postura humilde e aberta do professor que valoriza a participação ativa dos alunos e incentiva a construção conjunta do conhecimento; a existência ou não de resistência à mudança no processo de aprendizagem e como ela se manifestou; as percepções sobre a importância relativa das disciplinas on-line e presenciais; a valorização e desvalorização das aulas on-line durante e após a pandemia, respectivamente; a tendência dos alunos de voltar ao modelo de ensino hegemônico após a pandemia, em detrimento da reflexão e compreensão profundas, dentre outras.

No início do diálogo com a participante ela se mostrou muito expressiva, falando com muito entusiasmo sobre o que ela vivenciou em suas experiências. Para aquelas experiências mais difíceis, ela aparentou estar aliviada. O clima conversacional manteve-se alegre e descontraído, o que favoreceu o fortalecimento do vínculo. Em alguns momentos, o pesquisador teve a impressão de que a participante estava bem à vontade e que parecia se esquecer que estava sendo gravada. No início de uma das dinâmicas conversacionais individuais, as imagens indutoras não conduziram a participante a refletir sobre experiências enquanto estudante do ensino básico ao superior, possivelmente, por compreender que o objeto de investigação estava focado na sua função de professora do ensino superior. No entanto, as imagens favoreceram a

identificação com o modelo de ensino híbrido que utiliza em suas aulas da disciplina de estágio supervisionado.

Destaca-se que na oportunidade deste encontro, o qual iniciou com a exposição das imagens, a participante iniciou a dinâmica com semblante bem triste, cansada e um pouco desatenta. Confessou estar emocionalmente abalada por estar vindo de uma discussão familiar inerente a resolução de inventário pelo falecimento de familiar. Portanto, não houve aprofundamento das experiências do passado ao marco zero de mudança e reflexões sobre o modelo hegemônico de escolarização, pois, parece ter se expressado subjetivamente na participante um assunto complexo para a ocasião, motivo pelo qual o processo dialógico fluiu para o primeiro momento de mudança, o ensino remoto emergencial.

### ***Primeiro momento de mudança: O modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE)***

O trecho a seguir relata as experiências da participante com foco em se preparar para o primeiro dia de aula quando do retorno às aulas, já no modelo digital. O trecho sugere que ela é capaz de lidar com mudanças significativas de maneira proativa. Ao invés de ver o novo formato de aulas remotas como um desafio ruim, ela identifica vantagens nesta situação, tais como a economia de tempo de deslocamento e a oportunidade de investir energia na presença em sala de aula on-line. Em vez de se sentir oprimida pela quantidade de novas informações e responsabilidades, a participante pareceu demonstrar atitude ao optar por aprender o mínimo indispensável para as primeiras aulas e depois ir se adaptando gradualmente.

A sorte era que tinham “ganhos” também. Estava muito cansada já de me deslocar para a faculdade. Tanto para o consultório como para a sala de aula, você passa muito tempo fora. Que é o tempo de deslocamento. Então eu investia a energia na presença em sala de aula (on-line). Também investia na questão que eu tenho que me adaptar. E aí eu me lembro que eu pensava, assim, o que é o mínimo indispensável para aprender para as primeiras aulas? Para a primeira aula! E que depois da primeira aula, as coisas começam a fluir.

Isso demonstra a habilidade da participante em manejar a sobrecarga de trabalho e enfrentar a situação de maneira produtiva, concentrando-se nas tarefas mais imediatas, acreditando na melhoria gradual com o tempo. Essa estratégia também indica uma atitude de acolhimento de si mesma, de uso adequado de suas potencialidades para evitar a sobrecarga de trabalho, buscando um ritmo sustentável de aprendizado e adaptação. Portanto, pode-se constituir o indicador de que as experiências estavam permeadas de incerteza e era palpável pensar o momento presente. Quando ela focaliza somente o primeiro dia de aula, parece estar confusa diante de um futuro incerto no âmbito docente, mas sugere uma habilidade de reação

positiva e adaptativa às mudanças, trazendo enquanto indicador de sentido subjetivo de **foco em ações de curto prazo para aliviar a sobrecarga de trabalho.**

Na mesma direção da experiência acima, o trecho de informação a seguir relata as experiências da participante em aliviar a sobrecarga de trabalho:

Então, no início eu comecei a estudar um monte de coisas que iam me mandando. A faculdade manda um monte de coisa, um monte de coisa que eu queria entender. Aí eu falei, *não!*. Eles sempre fazem isso. Mandam um monte de coisa, aí na véspera, eles reduzem todo o assunto em coisas bem práticas. Segura a ansiedade, porque o pessoal vai dar o caminho das pedras. E foi exatamente isso que aconteceu. Eu tenho dois colegas que são cientistas fofos. Eu conversava um pouco com ele. – *Gente, como é que tá lá?* [...] Então, eu os vi muito indignados. Então, eu não estou sozinha.

O trecho da informação sugere que ela foi capaz de reconhecer uma possível sobrecarga gerada pela quantidade excessiva de informações que estava recebendo durante a transição para o ensino remoto. É possível que ela tenha ficado bem confusa ao tentar dar conta de entender uma “montanha” de informações. Portanto, a participante parece supor que muitas daquelas informações menos importantes e menos urgentes para o momento, seriam condensadas e apresentadas de forma mais acessível, precisas e maduras mais adiante, próximo de serem utilizadas. Portanto, a participante parece decidida em cuidar-se para não se sobrecarregar ao processar todas aquelas informações, de imediato.

Pelo fato de não querer dar tratamento imediato a todas as informações que chegam, a participante parece demonstrar confiança no seu sistema relacional, com a esperança em receber instruções precisas e compreensíveis mais adiante e que, na visão dela, seria a hora mais adequada. O que sugere que estavam sendo gerados sentidos subjetivos **de tentar não se deixar contagiar por uma “ansiedade” coletiva imediatista.**

O processo de confiança na sua rede de apoio parece ter atuado como um recurso subjetivo importante de suporte para lidar com a sua insegurança. É possível construir o indicador de sentido subjetivo de que as **expectativas positivas ajudam a aliviar a tensão ao lidar com as mudanças e ajudam a reduzir a sobrecarga de trabalho à medida que considera realizar as ações no tempo certo e de forma programada.**

Tais indicadores de sentido subjetivo expressam que a participante não está sozinha em sua experiência e possui recursos para lidar com as adversidades. Portanto, configura na participante a **importância de conseguir gerenciar a sobrecarga de trabalho frente as situações de incertezas e mudanças abruptas**, ao contrário, poderiam gerar uma perspectiva pessimista da mudança.

Sobre as experiências da participante na aprendizagem digital no contexto da gestão da mudança, a participante expressa abertamente sua insegurança com as inovações tecnológicas: "Gente, é muita coisa para aprender. Eu nunca aprendi on-line, eu nunca dei aula em EAD, não sabia diferenciar aula on-line e EAD. O que era presencial e semipresencial...". Sobre isso, ela parece demonstrar um entendimento de que essa não é uma mudança isolada, mas algo que é vivenciado em escala global: "e aí o meu consolo é assim, isso é mundial. Isso não é uma coisa que a instituição criou. Isso é mundial. Então é uma chance de eu acompanhar, ainda, as modificações do mundo."

A percepção de que a situação de mudança é uma experiência global e não uma circunstância isolada em sua instituição de ensino parece ter proporcionado algum conforto e perspectiva para a participante. Esse trecho parece indicar que, apesar das dificuldades iniciais e da curva de aprendizado íngreme imposta pela transição para o ensino remoto emergencial, ela viu o desafio como uma oportunidade de aprender com o vivido por ela e por todos.

Deste modo, a subjetividade que se expressa socialmente no desafio globalizado e configura-se na aprendizagem pessoal enquanto sentidos subjetivos é de se sentir **confortável diante da amplitude da mudança, da perspectiva de um consenso à aceitação imediata das mudanças e da sua capacidade de adotar uma abordagem de enfrentamento às adversidades**, que sublinha a importância da adaptabilidade e da disposição para aprender em face de mudanças drásticas e inesperadas.

Os trechos de informação a seguir relatam as experiências da participante em sair da resistência e revelam um processo de enfrentamento diante de uma situação nova e desconhecida:

Eu sempre procurei fazer as coisas de forma muito mais orgânica do que teórica. Então, eu entrei na aula para dar o conteúdo, porque conteúdo eu sabia, motivar eu sabia, estar junto eu sabia. Era isso que eu precisava. O resto? (- *Gente, como é que faz, gente como é que será, gente não sei o que?*).

Mas era muito susto, porque o pessoal da minha idade já tem mais dificuldades. Não é tão rápida a adaptação, então assim, foi uma adaptação ruim, que eu vi como um movimento de aprendizagem muito grande. É uma coisa a ser construída.

O trecho de informação sugere que a participante parece demonstrar um estado de perplexidade diante da complexidade da mudança que estaria por vir, o que permite construir um **indicador de sentido subjetivo de deslocamento e incerteza diante do inevitável processo de enfrentamento de algo desconhecido**.

Embora a sua abordagem inicial tenha sido mergulhar nas tarefas que dominava, parece demonstrar que cedo ou tarde teria que lidar com o susto de não saber fazer algo e, rapidamente,

teria que buscar ajuda. Portanto, a prontidão da participante em buscar auxílio, além de demonstrar uma mentalidade de enfrentamento rumo à mudança e ao aprendizado, sugerem o indicador de uma **compreensão de que a colaboração e o compartilhamento de experiências são ferramentas cruciais para a resolução de problemas e de aprendizado de soluções completas.**

Ao qualificar que teve uma adaptação como ruim, a participante parece carregar emoções de **cautela e apreensão em não chegar à solução de forma rápida, até porque reconhece as dificuldades inerentes à sua idade.** Com 60 anos, uma época da vida em que muitos indivíduos da sua geração podem encontrar resistências ou desconforto com tecnologias avançadas, a participante parece expressar a sua dupla luta em adaptar-se a uma nova modalidade de ensino, enquanto simultaneamente lida com as dificuldades autopercebidas de sua idade.

Possivelmente, antes de se deparar com o cenário de mudança global, configurava-se socialmente uma relação cultural e histórica de que a inovação e adaptação tecnológica associa-se mais à juventude, relegando àqueles indivíduos mais velhos a um espaço de hesitação e insegurança.

A partir do cenário de mudança global que se constituiu, é possível construir o indicador que a participante reconhece as dificuldades associadas à sua idade, e que se configura uma mistura de **apreensão, cautela e temor frente à dualidade da novidade tecnológica e as dificuldades percebidas da idade.** Tais emoções são compartilhadas por muitos de sua geração enquanto limitação, mas a participante parece considerar como oportunidade de aprendizagem e como desafio, ao dirimir ações para acompanhar a rápida evolução tecnológica.

Esta interpretação destaca a luta interna da participante ao estar apreensiva diante de um problema, que se esforça para superar barreiras de idade e tecnologia, enquanto tenta manter a integridade de seu ensino e apoio aos seus alunos na busca por soluções e novos aprendizados.

### ***Segundo momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Adaptado (ERA)***

A partir da análise das experiências da participante ao se vincular e se implicar emocionalmente com os casos dos alunos, ela compartilha uma experiência de interação desafiadora:

Meu Deus, era um tal de - *que meu pai morreu.* Um ano ou dois foi assim. Aí se diz: *Meu pai foi embora?* Um dilema né? - *Como assim ele foi embora?* Aí você pensa que o pai foi embora, vindo de uma moça com seus 20 e poucos anos, abandonou a família! Aí você diz... - *Posso te ligar?* - *Mas o que você*

*quis dizer com seu pai foi embora? Ela diz - morreu. E se no diálogo digital a gente considera que não morreu e que só vazou? Daria ruim.*

Ao trazer este trecho de informação é possível sentir sua **tristeza e preocupação pela evolução crescente do número de mortes em decorrência da pandemia e do cuidado para com as pessoas enlutadas** (clientes, alunos, amigos e familiares) que perderam seus entes queridos. Parece sentir-se em **prontidão diante da expectativa de ter que acolher pessoas em situações de luto**, seja em sala de aula ou no contexto da clínica.

Isso parece indicar que ela está consciente dos desafios que a pandemia e a era digital trazem para a prática clínica e para a educação. Esta consciência é notada na forma como ela reconhece a ambiguidade inerente nas interações digitais, bem como a necessidade de uma abordagem cuidadosa para evitar mal-entendidos.

A participante demonstra uma capacidade de refletir sobre suas próprias reações e sentimentos de uma forma bem tranquila e serena. As estratégias de enfrentamento foram se demonstrando eficazes durante a ERA, sem se deixar afetar pelo medo e a insegurança que o momento da pandemia trouxe para o mundo.

No trecho de informação parece que ela utiliza as suas experiências pessoais e profissionais para ilustrar e orientar a sua prática e ensino. O que remete ao seu papel de psicóloga e educadora, que é prestar o cuidado necessário que leve ao aprendizado mediante a construção do conhecimento, considerando a sua experiência prática. Há um indicador de que a participante tem **entusiasmo de ensinar ao se surpreender com a imaturidade alheia**.

Essa curiosidade também aparece em suas experiências de mútua aprendizagem. No trecho de informação a seguir, a participante reflete sobre sua abordagem do ensino: "Na verdade, né? Eu, como professora, eu adoro aprender. Uma vez meu pai me fez uma pergunta que achei tão interessante. O tanto que você ensina, você quer aprender? Mas é isso, cada aula, cada aula eu me exercito."

Ela continua expressando seu compromisso com o aprendizado mútuo e a igualdade na sala de aula:

Então quando eles (alunos) me fazem uma pergunta e tem outro aluno apresentando, eu me sinto um pouco sozinha. Por quê? Por quê? Eu vou desprender conversar com eles. Eu não vou ter narcisismo. Uma pessoa com doutorado? Não vou ter narcisismo. A gente conversa de igual para igual. Eu acho assim, paupérrimo eu ocupar um espaço de expositor. Um monte de gente que pensa muito. E no on-line eu pude aproveitar mais esse espaço.

A participante finaliza expressando sua **preocupação com os alunos que se tornaram "invisíveis" durante a pandemia**:

Eu acho que eles precisam de mais estímulos ainda. Eu sempre trabalhei assim. Eu era muito tímida, uma aluna muito tímida. Ansiosa, com medo de errar. [...] Mas eles precisam de mais espaço e eles ficaram invisíveis na pandemia, no ensino on-line. Eles se recolheram mais ainda dentro deles.

A participante parece valorizar o aprendizado mútuo e parece rejeitar a ideia de assumir um papel exclusivamente de expositora. Ela parece enfatizar a importância de uma mútua aprendizagem, além de recusar a ideia de que, por ter um título de doutorado, ela é detentora de todo o conhecimento. A participante também expressa preocupação com os alunos que se tornaram “invisíveis” durante a pandemia e o ensino remoto, sugerindo uma percepção da necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para alcançar os alunos “invisíveis” e reintegrá-los ao processo de aprendizado participativo.

Com base nas ações da participante, é possível construir um indicador de sentido subjetivo do **prazer na participação dos alunos, incentivando-os a desenvolverem o senso de pertencimento, fundamental enquanto estímulo à mútua aprendizagem**. Este sentido subjetivo está relacionado à visão pedagógica onde o professor é um facilitador do conhecimento, incentivando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, ao invés de simplesmente transmitir informações.

Neste trecho de informação a participante relata: "E quando não vejo na tela (remoto), e na tela tem lá, tem quatro ou cinco aparecendo e uma multidão desaparecia". Por um lado, a participante parece ficar apreensiva diante da possibilidade de se sentir sozinha em uma sala de aula “sem vida”, aquela sensação de que está dando aula para um vazio, mas por outro lado evita de se decepcionar por não obter a confirmação se todos os estudantes estavam efetivamente prestando atenção em suas aulas on-line. Percebe-se um indicador de sentido subjetivo da **necessidade de reconhecer o engajamento dos alunos para o contexto da aprendizagem ao perceber uma tendência de isolamento, ou desatenção**.

No trecho de informação que segue, a participante apresenta dois grupos categóricos: alunos que participam e os alunos desatentos: “Porque uma coisa é você não ver a pessoa que não está participando (remoto), a outra coisa é você ver a pessoa que não está prestando atenção.” A participante indica não se frustrar por aquilo que não vê ou não tem certeza, funcionando como um mecanismo de defesa da negação. Como aquele ditado: “o que os olhos não veem, o coração não sente”. Parece considerar, sem convicção, que alunos com câmera fechada, mesmo não participando, estão todos prestando atenção. É possível problematizar que no presencial, se sentiria decepcionada ao perceber que muitos não estão prestando atenção, mas no ensino remoto on-line se adaptou bem. Portanto, a participante parece demonstrar um

**otimismo diante de uma situação que não consegue perceber com clareza, para não se frustrar ou magoar-se pela falha.**

Em vez de se deixar abalar por uma possível desatenção dos alunos ou de chamar a atenção dos alunos, a participante parece se sentir **contente por perceber que os alunos ao serem estimulados participam das dinâmicas e que estão comodamente implicados na construção do conhecimento.**

Ela continua:

Eu sempre dei prova com consulta. Então, entrou aquele estilo de prova ENADE (antigo presencial). Ruim! Eu sou péssima para elaborar prova objetiva. Acho uma droga aquilo. Quando foi para o on-line: (*- Pode meu fofo, pode consultar, você pode colar, você pode entregar depois, porque você vai ter que pensar de qualquer jeito. Entendeu?*) Aí eu pude usar minha convicção.

Neste outro trecho de informação afirma que:

Didática: tudo que eu usei já usava, só que agora eu usei com convicção. Agora eu posso botar o povo falando que não vão dizer que eu não estou dando aula. Agora eu posso pedir pra eles fazerem um slide e eles não vão reclamar porque é um dos instrumentos de avaliação. Eles vão ter que se mexer pois tá todo mundo se mexendo. Agora eu posso. Entendeu?"

A transição forçada para o ensino on-line, ao que parece, normalizou uma prática de avaliação que a participante tinha por afinidade. A participante parece sentir **alívio diante da oportunidade de utilizar o seu estilo pedagógico preferido, que enfatiza o pensamento crítico, a autonomia e a participação do aluno em sala de aula**, algo que já fazia no ambiente presencial, anteriormente, porém com certas barreiras e críticas dos alunos.

Para incentivar a participação ativa dos alunos no ensino remoto, no trecho de informação a seguir, a participante traz que: “Aí eu faço uma brincadeira ou outra, faço uma enquete, chamo um, chamo o outro, mas eu sei que não estão prestando atenção em sua maioria, mas eu não vejo.”. É possível elaborar a partir dos indicadores, que a participante, mesmo diante do desafio do ensino remoto e da incerteza sobre a atenção e grau de implicação dos alunos, continuamente se empenha para manter uma dinâmica ativa, em que seus alunos se sintam parte das discussões, à vontade para interagir com os colegas, com senso de pertencimento na sala de aula. A participante constitui um sentido subjetivo de **admiração pela sala de aula e satisfação por dar vida a ela**, o que ilustra a sua capacidade de se adaptar e encontrar formas de manter a eficácia de seu papel docente, mesmo em condições adversas, atuando para os alunos em sala de aula estarem implicados na produção de conhecimento.

Por outro lado, neste trecho de informação, de forma contraditória ao anterior, a participante parece sentir decepção com o distanciamento e o isolamento entre seus pares docentes:

Foi muito triste, a gente interagiu muito. Era muito próximo e, no final da pandemia, já quase não se falava. Então passou a ser cada vez mais orientação, coordenação, professores. [...] Você vai se isolando sem se perceber, sem se perceber que está ficando na solidão. Eu disse que estava virando “telaplanista”. Atender on-line, dar aula on-line... quando eu saía da tela! Eu acho que todo mundo foi ficando solitário sem perceber. Quando a gente voltou para o presencial, a gente estava muito carente.

O trecho sugere que a proximidade entre seus pares no ambiente digital existiu quando os professores precisavam uns dos outros, entretanto, à medida que eles passam a ter autonomia no aprendizado digital e se envolvem mais profundamente no ambiente virtual, ela experimenta um sentimento de isolamento e solidão.

A sua experiência emocional de às vezes se sentir só em uma multidão em relação aos alunos com câmera desligada, somada com a experiência do isolamento de seus pares, se consolidou em uma expressão interessante do “telaplanista”. Essas informações são elaboradas como um indicador da produção de sentidos subjetivos de **tédio e solidão em função do isolamento, alguém que interage somente com a tela plana do computador**, alguém que, a despeito de estar em constante interação através da tela, sente-se distante do calor humano e das interações informais e colaborativas, bem característica do ambiente presencial.

Enfocando a transição para o ensino on-line, a experiência subjetiva da professora foi marcada por crescentes interações entre os professores, porém, passada a fase de mudança em que as atividades passaram a ser rotineiras, indica haver um **distanciamento, ou isolamento dentro do grupo de professores diante da falta de um desafio coletivo**.

A participante expressa em trecho de informação que o digital cansa mais que o presencial. Existe a hipótese de que a participante **luta contra as experiências que denotam uma frieza nas interações dentro do ambiente virtual, o que pode ter alimentado um estado de cansaço e carência afetiva latente**.

Talvez essa necessidade emocional não atendida e pouco percebida nos momentos da pandemia pelo efeito do “telaplanista” tenha provocado um indicador de sentido subjetivo de **tristeza devido à baixa crescente nas conexões autênticas e afetuosas que ocorrem na presença direta das pessoas**. É possível conjecturar que essa necessidade tenha sido potencialmente reconhecida, posteriormente, quando ela e muitos outros professores foram subitamente expostos às interações sociais no momento do novo presencial.

É possível então elaborar um indicador de sentido subjetivo de **solidude diante da carga excessiva de conexões digitais – efeito telaplanista – potencializada pelo isolamento social provocado pela pandemia**. Efeitos semelhantes são os que ocorrem com crianças que ficam viciadas em videogame, por exemplo, que gostam de ficar isoladas, mas sentem solidão quando expostas a um convívio social.

Quando as aulas presenciais foram retomadas, a carência afetiva que cresceu durante o período de ensino on-line foi finalmente percebida. Isso sugere, enquanto **hipótese, que a falta de apreciação pelas interações sociais e humanas autênticas com professores e alunos e a ausência de conexão com seus pares foi verdadeiramente reconhecida na transição de volta ao ensino presencial, dando conta da solidude causada pelo isolamento social**. A participante encontra-se em um novo ciclo de adaptação, retornando ao “novo presencial”, carregando o peso da carência emocional que se acumulou durante o período de ensino on-line. Ainda, a partir do isolamento social, ao retornar ao ambiente físico da universidade, ela precisa recomeçar a interagir com seus pares, presencialmente, e construir relações orgânicas que permitam responder às necessidades institucionais.

### *Terceiro momento de mudanças: Novo Presencial*

A participante compartilha seus desafios ao retornar ao ensino presencial, particularmente em relação ao uso do celular pelos alunos. No trecho de informação a seguir, ela expressa sua frustração com um sentimento de impotência:

Porque o que acontece agora é uma coisa muito triste, muitos ficam no celular, mais ainda do que antes. Então você dá aula para as paredes. Entende? Ou você vai ser aquele professor: “- Gente a aula, gente larga o celular. Isso já não cabe no ensino superior!”

No trecho de informação a seguir, ela continua com um tom de indignação:

Ele (o aluno) está com aquela impressão, quando criança, a criança quando expande a cabeça (para olhar o professor), ela acha que está escondida. Hoje, o aluno quando não está te olhando, ele acha que o professor não está vendo. Porque não é possível! O aluno está lá com o celular na sua cara, né? Eu acho assim, aí tem que se abstrair tão do aqui e agora, que professor deixa de existir. O aluno deixa de existir. Não é só a atenção que deixa de existir. Ele criou uma montanha entre.

A participante parece demonstrar uma **preocupação pelo fato de os alunos estarem desatentos e perdendo a oportunidade de aprender, bem como a perplexidade pela atitude dos alunos de intencionalmente desqualificar a sua presença em sala de aula**.

Parece viver uma **tensão entre a necessidade de respeitar a autonomia dos alunos no ensino superior e a responsabilidade de assegurar que eles estejam engajados e**

**aprendendo.** Este conflito reflete um desafio maior de adaptação à nova realidade do ensino presencial pós-pandemia, onde certas atividades sabotadoras concorrem com a aula do professor e dividem a atenção do aluno.

Antes, no ensino remoto on-line, era possível que este fenômeno estivesse ocorrendo, mas como a participante não visualizava diretamente pela tela, parece que fazia crer que não ocorria. No entanto, quando da retomada do ensino presencial, tais comportamentos dos alunos ficaram evidenciados dentro da sala de aula, percebendo que trouxeram esse comportamento do uso intensivo do celular em sala de aula como hábito, sem qualquer constrangimento por parte deles. Ao retirar a sua atenção da sala de aula e migrá-la para o celular, fora do contexto da disciplina, os alunos parecem provocar na participante um sentimento de que eles a desqualificam a sua presença em sala de aula, ainda que intencionalmente.

Apesar desta tensão, a participante parece expressar um **determinismo para encontrar estratégias eficazes para engajar os alunos, mas simultaneamente confusa diante de qual postura adotar para coibir o uso do celular, sem que tenha que chamar a atenção do aluno a todo instante.**

A participante adotou um modelo híbrido nas supervisões por considerar bem produtivo. Tiveram encontros de supervisões em que todos estavam remotos, outras ocasiões em que todos estavam presenciais e outras situações em que o professor estava presencial com parte dos alunos e a outra parte estava participando remotamente.

Sobre as experiências da participante nas atividades de supervisão remota e presencial aos estagiários do curso de psicologia, a participante articula claramente suas experiências ao dizer: “É como se eu estivesse atendendo, sabe? Meu desgaste é como se eu estivesse atendendo. – Não é com os supervisionados. É que eu me conecto com os casos.” Isso parece indicar que ela tem uma conexão emocional com os casos apresentados pelos seus alunos. Esta conexão remete ao indicador de sentido subjetivo de sentimentos de **empatia direta com os alunos estagiários e indireta com os pacientes que eles atendem.**

A participante quando realiza atividade de supervisão de casos clínicos de seus alunos se sente como se ela própria estivesse atendendo, conforme trecho de informação a seguir: “Quando a gente está atendendo, a gente olha de fora, quando a gente está supervisionando, a gente olha de fora por de fora. Mas tá lá!”.

Ou seja, a participante parece demonstrar uma preocupação indireta com o trabalho realizado pelos seus alunos, haja vista que, no seu papel de supervisora de estágio clínico, sente-se enquanto parte integrante da equipe de cuidados ao paciente, diante de sua responsabilidade

direta na orientação de seus alunos quanto ao aprendizado e indireta quanto aos cuidados com seus pacientes da clínica-escola social.

É interessante o trecho de informação em que a participante **parece se colocar ou se ver como se estivesse com seus alunos atendendo, como se estivesse lá dentro do consultório, atendendo junto.** Portanto, no conjunto de informações é possível construir o indicador de sentido subjetivo que captura a intensidade da participação emocional da supervisora, além da **motivação por pertencer a equipe de cuidados, dedicação e compromisso com a formação de seus alunos e com a saúde e o bem-estar dos pacientes.**

Outro trecho de informação que reforça esse “olhar de fora” e o “olhar de fora por de fora” diz respeito ao seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal: “Eu acho que quando fazemos a supervisão, a gente cresce como terapeuta. Enxerga mais.” Ela aponta para um indicador de **que sente a necessidade ocasional de se distanciar para ganhar perspectiva e conectar-se**, como evidenciado em: “É que quando você está atendendo você está ali no olho do furacão. (- *O que tá acontecendo? Deixa eu dar uma saidinha? – Deixa eu pensar com foco e clarear a minha cabeça. – Olha, vou ali tomar uma aguinha.*)”

Nesta perspectiva de ter que se distanciar para ganhar perspectiva, tem outro trecho de informação que reforça esse indicador, em que a participante descreve seus desafios atuais no contexto da clínica: “Sabe uma treta que está acontecendo agora do ano passado, final do ano passado para cá? Mulheres em processo de separação. Eu acho que tem que estar muito maduro com isso.”

Isso traz o indicador de sentido subjetivo da **atenção à presença de padrões cíclicos de questões temáticas em seu trabalho clínico para orientar sua prática profissional.** Tais padrões cíclicos ela descreve como “ondas” que refletem os acontecimentos socioculturais e coletivos do momento.

Em sua reflexão, ela considera: “Você vai ver também que os clientes também chegam por ondas de assuntos. [...] É uma onda que vai terminando e uma onda que vai começando. [...] Ano a ano. Até o início do ano passado era morte e era a morte de pai.” A participante parece demonstrar que ela está consciente da intersecção entre a prática clínica e os eventos mais amplos da sociedade, demonstrando uma visão dinâmica do papel do psicólogo como um observador enquanto indivíduo sensível às correntes emocionais da população.

Além disso, a participante expressa uma preocupação notável com a maturidade emocional necessária para lidar com essas “ondas” temáticas. Este fato sugere uma **vontade de preparar seus estudantes/estagiários para os desafios semelhantes que provavelmente**

**encontrarão após a graduação.** Sua disposição para transferir suas experiências clínicas particulares para a sala de aula visa preparar melhor os futuros profissionais para esses desafios.

Ao mencionar em outros trechos suas próprias experiências pessoais de luto e separação, a participante parece crer que as experiências pessoais são parte integrante do processo de compreensão e análise dos casos clínicos, seja em clínica ou supervisão. Isso reforça a ideia de que a prática clínica não é apenas sobre a aplicação de teoria, mas também sobre a incorporação das vivências pessoais.

Portanto, esta interpretação no seu conjunto permite construir um indicador de sentido subjetivo do **entusiasmo com a dinâmica de mútuo aprendizado, entrelaçando as experiências dos alunos e pacientes com as experiências de sua jornada pessoal, acadêmica e profissional, seja enquanto professora e psicóloga.** Constitui-se, enquanto hipótese, que a participante configura subjetivamente um movimento recíproco entre a experiência pessoal, o contexto clínico e o ambiente acadêmico, sublinhando a importância de uma abordagem integrada e reflexiva para a prática da psicologia clínica e a educação.

Neste processo de desenvolvimento e de mútua aprendizagem há de se pesar a diversidade cultural no grupo, inclusive o conflito de geração entre o professor e seus alunos. A participante relata em suas experiências as interações com os alunos que são pragmáticos e intransigentes. Há um trecho de informação em que a participante confessa ter tido experiências desgastantes devido ao “bate-boca do aluno e a professora por desconhecimento”, mas reconhece um progresso, uma vez que os alunos estão chegando ao ensino superior mais preparados e maduros.

As discussões mais acirradas entre o professor e seus alunos levam a pensar no tema da comunicação não violenta e as experiências da participante na gestão de conflitos. No trecho de informação a seguir, a participante expressa sua preocupação com a qualidade da comunicação em sala de aula: “No presencial tem que considerar a comunicação violenta, que atrapalha, do que é ter uma aula, do que é dar uma aula.”

Ela traz exemplos concretos de situações problemáticas:

Uma vez uma colega minha de psicologia no curso de graduação, ela foi apresentar um trabalho sobre um autor. Ela começa assim: - *eu não concordo com nada desse cara. [...] Mas ninguém te perguntou se você concorda, o pedido foi que você apresente um assunto.*

Mas, uma moça super inteligente ela brigou comigo em uma disciplina. Na época a gente falava, naturalizar, o que hoje eles falam, normalizar. Então se usava o termo naturalizado em todos os estados do Brasil. Mas ela faz isso: - *não é natural coisa nenhuma. – Não pode ser natural.* Aí eu fui explicar para ela o termo, mas ela estava tão indignada que não conseguiu acessar. Aí virou um bate-boca na sala de aula. Uma confusão!

Em diálogo com o pesquisador, ambos concordaram que o processo de aprendizagem em psicologia pode ser particularmente desafiador, pois frequentemente envolve uma necessidade de um “desmonte pessoal” para a construção científica do conhecimento. Essa expressão usada pela participante parece construir um significado de que para aprender novos conhecimentos inovadores ou disruptivos faz-se necessário desconstruir “muros”, decorrentes de crenças e significados que o professor ou o aluno ergueram ao longo da sua história de vida, e construir “pontes” para aprenderem novas formas de enxergar a si mesmo e ao mundo.

Neste contexto, pode-se sugerir o sentido subjetivo de que ao invés de resistir à mudança de opinião, a participante parece compreender que no papel de professora necessita agir com certa complacência e maleabilidade. Recursos estes importantes para o aprendizado, pois permitem que o indivíduo não seja tão rígido em suas convicções pessoais. Essa **produção subjetiva remete a compreensão de que se configura na participante a complacência e a maleabilidade, características desejáveis nos processos de mudanças**, conforme ilustrado no trecho de informação. “É como se fosse um desmonte pessoal”.

Isso ressalta a natureza complexa do processo de ensino e aprendizagem da psicologia, pois está intrinsecamente ligado às experiências vivenciadas pelos atores. A compreensão do modelo teórico depende de como as experiências dialogam com a teoria. Ora, se houver resistência às mudanças, a partir de crenças e convicções pré-concebidas, o indivíduo reage e restringe o seu conhecimento, podendo se tornar uma barreira significativa para o processo de aprendizagem.

Assim, surge a hipótese de que a participante costuma pôr em prática a sua **capacidade de quebrar essa resistência, para que o outro dê abertura para o novo e estimule a sua curiosidade ao desconhecido, imperativos para a maturidade do saber**, onde o conhecimento é construído e não simplesmente repassado, com prontidão para novos aprendizados no campo de ação.

De uma certa forma, o trecho de informação da participante “bate-boca (do aluno) com a professora por desconhecimento” em defesa de posições teóricas, pode retratar uma característica do modelo presencial, percebida na retomada do momento “novo presencial”. Algumas conjecturas se formam, por exemplo, de que, como as aulas não estão mais sendo gravadas, os alunos, em geral, podem se sentir mais à vontade para se manifestarem no modelo presencial, no tocante à exposição de suas emoções.

Com base nesses relatos, pode-se analisar que a participante indica **preocupação com a manutenção da qualidade da interação em sala de aula, mesmo diante do conflito de ideias ou diferenças de opinião**, o que inclui habilidades de mediação e a promoção de um

ambiente de respeito mútuo com uma comunicação não-violenta, bem como a **valorização da escuta de ideias, elaboração de perguntas que levam a reflexão, evitando julgamentos e rejeições precipitadas**. Ela busca intervir em situações de conflito para esclarecer mal-entendidos e assegurar que o diálogo seja construtivo, ao invés de causar divisões.

Portanto, a professora participante em sua prática pedagógica enfatiza a criação de um espaço em que os alunos se sintam confortáveis e comodamente implicados para expressar suas ideias e opiniões, bem como de escutar e aprender com as ideias dos outros colegas, mantendo o respeito pelos seus pensamentos e ideias. Esta atitude revela sua preocupação em promover uma aprendizagem eficaz e respeitosa, apesar de potenciais diferenças e conflitos. A participante parece expressar que às vezes se sente **insatisfeita com o tom das intervenções, e adota a mediação da comunicação, visando esclarecer mal-entendidos e garantir que as discussões sejam construtivas e respeitosas**.

Com base nos indicadores acima, pode-se elaborar o sentido subjetivo de **compromisso com o respeito mútuo e a mediação de conflitos na sala de aula do modelo presencial**. Representa a sua ação que visa garantir um ambiente de aprendizado saudável e facilitar a aprendizagem efetiva e interação respeitosa entre os alunos. Este sentido subjetivo destaca a importância que ela atribui ao respeito mútuo, à objetividade na apresentação de ideias e à mediação de conflitos como elementos fundamentais para criar um ambiente de aprendizado eficaz.

Por outro lado, essas expressões da professora demonstram certa preocupação com o desenvolvimento de habilidades dos alunos nas interações sociais, por eles serem tímidos, conforme trecho “Tem gente que se solta menos, mas são alunos super bons, que têm pensamentos reflexivos e crescem mais presencialmente. Mas a maioria: - *Ah! Professora, podia ser on-line!* Só que eu vejo que eles não querem nenhum tipo de atividade a mais”.

No conjunto dessas produções subjetivas, a participante parece se sentir desiludida com o tipo de aluno desinteressado. Ela comenta a experiência de ter que ministrar uma disciplina presencial em uma modalidade on-line (excepcionalidade) e em um horário não convencional – “sexta-feira à noite”, o que lhe pareceu ter desencadeado uma percepção por parte dos alunos de que a matéria seria “menos importante”. Ela descreve, inclusive, que alguns alunos chegaram ao ponto de assistirem às aulas em ambientes informais, os “botecos” próximo à faculdade.

A situação narrada pela participante descreve o ensino remoto com aulas síncronas on-line no “novo presencial”. No entanto, esse significado de que o on-line é menos importante que o presencial pode ter sido constituído antes da pandemia quando ocorreu a migração de disciplinas do ensino presencial para o ensino a distância (EaD), pelo conceito categórico de

que as aulas teóricas que foram para o Ead são menos importantes que as aulas práticas que permaneceram no ensino presencial. Momento posterior foi reforçado pelo significado do ensino remoto emergencial, que forçou tanto professores quanto alunos a se adaptarem ao novo contexto de aprendizagem no digital. O nome emergencial é uma contingência que denota um plano B, portanto, categoricamente, pode remeter a uma qualidade inferior. Essas transições parecem ter gerado enquanto hipótese uma **percepção da hierarquização categórica entre os modelos de ensino, com aulas remotas e on-line sendo percebidas como menos importantes ou menos rigorosas** por parte dos alunos, em comparação com as aulas presenciais.

Nesta situação, dar aula remota on-line no momento em que as aulas retomaram para o presencial tornou-se uma tarefa demasiadamente cansativa. A decepção e indignação da participante com uma percepção de desinteresse amplo por parte dos alunos, sugere enquanto indicador de sentido subjetivo de que **o compromisso e entusiasmo do professor podem ser impactados pela percepção de desvalorização da disciplina pelos alunos**. O fato é que pode resultar em uma redução do nível de exigência por parte da professora, como ela mesma admite: “o professor também começa a se desinteressar da matéria e aí o meu nível de exigência vai lá para baixo”.

Com base na análise, o sentido subjetivo poderia ser o de **desmotivação contagiante pelo desinteresse do aluno desestimulado com a disciplina**, que reflete a compreensão da participante sobre como o contexto e as condições da modalidade remota de ensino, especialmente quando implementada em horários ou circunstâncias não convencionais, podem afetar a percepção de relevância da disciplina pelos alunos e, conseqüentemente, afetar a motivação e o compromisso do professor.

Os indicadores realçam o desafio de manter os alunos ativamente interessados, motivados e participativos, o que requer planejamento e recursos didáticos com uso de tecnologias digitais para obter mais dinamicidade na sala de aula. Vale refletir que agora, não é somente os alunos que precisam ser motivados, o professor também precisa de motivação. A participante compartilha sua preocupação com a sua própria motivação e também dos alunos, conforme trecho de informação: “Esses dois semestres eu passei muito me motivando. Eu gastei mais motivando (aos alunos) do que teorizando. E não achei legal não. Me empobreceu sim.”

Nesse trecho depreende-se um indicador de **desânimo e esgotamento emocional devido ao esforço que tem feito para sua motivação na condução das aulas**. Parece que, para ela, a responsabilidade por manter a motivação e a participação ativa dos alunos pesa muito mais do que deveria. Ela demonstra subjetivamente que se sente pressionada a sustentar uma energia alta e a inspirar os alunos, mesmo quando sua motivação interna está abalada. Sendo

assim, pode-se construir um indicador de que a participante parece se sentir desapontada quando é alto o esforço para se motivar em situações de baixa atenção e baixo interesse por parte dos alunos. A despeito desse cenário desafiador, sugere-se a hipótese de a participante ser uma pessoa **determinada em continuar tentando encontrar formas de engajar os alunos, mesmo que isso signifique ter que buscar constantemente dentro de si a motivação para fazer isso.**

Portanto, se constitui outro indicador de sentido subjetivo de sua **insatisfação e a desmotivação por seus alunos não acompanharem a aprendizagem no ritmo esperado, o que requer um esforço maior de motivação.** Se configura na participante o desejo **de ela estar motivada para motivar os outros – uma estratégia de reação contra a desmotivação contagiante,** o que faz ela se sentir exausta pela cobrança que faz de si mesma para estar sempre motivada. O insucesso dessa estratégia parece provocar um efeito recursivo cíclico.

Apesar de se mostrar em certas situações preocupada, desmotivada e apreensiva em suas experiências relatadas no novo presencial, a participante vivenciou com entusiasmo as novas experiências de mudança e a esperança de que dias melhores estão por vir, diante da percepção otimista em relação à pandemia.

#### ***Quarto momento de mudanças: Novo Normal***

Passada as experiências de mudança e adaptação no primeiro semestre de 2022, teve início o segundo semestre letivo de 2022, período que coincide com o início das dinâmicas conversacionais. Surgem novas experiências de mudanças, não mais relativas à fase inicial de implementação do novo presencial, mas decorrentes de uma nova fase pós-pandêmica. Dá-se início a uma nova fase do ensino presencial de adaptação, com mais maturidade, ora denominado de o “novo normal”.

Este momento é também uma fase de reflexão e autoavaliação das experiências de mudanças passadas. Neste contexto, no trecho de informação a seguir, a participante avalia que: “Hoje, presencialmente me adaptei, eu fiquei melhor como professor on-line do que presencial”. Essa afirmação parece indicar que a experiência da virtualidade elevada ao grau de maturidade a levou a refletir e adaptar a sua prática pedagógica para o novo presencial, ainda em fase experimental. Surge o sentido subjetivo de que sente uma **perda de confiança na sua performance de ensino na fase inicial de uma mudança em comparação com a fase anterior em que estava adaptada,** como ocorreu na virada do presencial para o remoto e do remoto para o presencial. No entanto, à medida que se adapta e ganha maturidade, é provável

que a participante se torne uma melhor professora. Essa transformação pode ser percebida na transição anterior do ERE para o ERA. Com o aprimoramento contínuo durante o período do “Novo Normal”, nesse sentido, é possível que a participante, ao final deste ciclo, se considere uma professora ainda melhor do que nas fases anteriores.

No trecho de informação “Então assim, quando eu voltei (presencial), pastei muito nas aulas expositivas e eu perdi a mão na participação dos alunos. [...] Eu tinha que me auto motivar o tempo todo, porque 2/3 da turma não estavam prestando atenção.”. Em outro trecho complementa: “Acho que ficou muito difícil, então assim, eu ainda estou repensando o próximo semestre. Eu vou ter que trazer essa estratégia de mútua participação no presencial.” Apesar dessas dificuldades, a participante parece estar determinada em adaptar as práticas de ensino em busca de um protagonismo maior da sala de aula.

Os trechos de informação a seguir sugerem que a participante dá importância para o diálogo participativo e reflexivo na sala de aula: “É no movimento, na expressão do corpo e na mudança de local. Eu vou para frente, para trás, de um lado para o outro, a ambiência, não sei o que...” Esta expressão denota o indicador de sentido subjetivo que **seu dinamismo em sala de aula parece buscar maior dinâmica de interação dos alunos, que passam a prestar mais atenção e participar mais da aula.**

É possível construir uma **hipótese de que sua experiência subjetiva, nessa retomada, transita entre duas posições diferentes, quase antagônicas. Se por um lado, a falta de atenção e participação dos alunos, faz com que dê ênfase no modelo de aula expositiva, por outro, quando percebe um engajamento por parte dos alunos, procura dar ênfase no modelo participativo.**

Diante da mudança do ensino remoto para o presencial, a participante encontrou dificuldades em manter a atenção e a participação ativa dos alunos, enfrentando um ambiente que demanda a necessidade de mais motivação pessoal, além de novas estratégias de ensino e aprendizagem. No entanto, mais do que simplesmente se adaptar ao novo cenário, a participante demonstra uma vontade de adequar a sua didática presencial, enxergando as mudanças e desafios como oportunidades para aprimoramento de sua prática docente.

A partir desses relatos, um indicador de sentido subjetivo que parece emergir de suas ações é a **vontade para implementar uma didática participativa centrada no aluno.**

A participante reflete sobre uma orientação adotada no momento anterior do “novo presencial” e que, com o fim da pandemia, requer ajuste no “novo normal”. Trata-se de um ajuste diante da existência de conflito entre o cuidado com a saúde mental dos alunos versus profundidade do conteúdo:

Ainda ficou muito forte a motivação do aluno acima do repasse do conteúdo, né? Porque eu tinha que trabalhar a saúde mental do aluno. Isso também é um pedido da universidade. Se necessário, diminuí a carga de conteúdo e prioriza o aluno. Se precisar diminuir o conteúdo. Só que muitos professores não diminuíram e era uma queixa recorrente dos alunos. Aula expositiva cansativa, um monte de texto. E eu, como aluna que estava sendo, vi que era impossível manter aquele pique que era no presencial, mas não sei, a impressão que dava, que muitos professores não percebiam isso.

Ela partilha a sua percepção sobre a necessidade de equilibrar o bem-estar do aluno com a apresentação do conteúdo em nível de profundidade adequado: “Eu vi que eu fiquei muito presa ao bem estar do aluno e eu perdi em conteúdo. Isso se manteve. Agora eu tenho que, sabe, baixar um pouquinho e trazer mais ciência. Um ano já se passou e as aulas já estão no presencial há um ano.”

Durante o ensino remoto, em meio à pandemia, a participante parece ter reservado um tempo para motivação e cuidado da saúde mental dos alunos, obviamente, compartilhando uma parte do tempo com foco no aprendizado de conteúdo com ênfase na ciência. Esta decisão, embora alinhada com as orientações da instituição, em zelar pela questão motivacional do aluno, parece que impactou a sua própria produção subjetiva motivacional. Além disso, ela demonstra um sentido subjetivo de **preocupação em adequar a sua didática ao contexto atual, evidenciando seu compromisso com a qualidade do ensino e o bem-estar dos alunos.**

Portanto, para as aulas presenciais do Novo Normal, ela identifica a necessidade de recalibrar esse equilíbrio, em que pode diminuir a ênfase no bem-estar dos alunos e aumentar o foco no conteúdo. Configura-se na participante a capacidade de se adaptar às circunstâncias, levando em consideração tanto as demandas acadêmicas quanto as necessidades emocionais dos alunos.

A participante cita uma experiência implementada e que já foi revogada por não ter dado certo. Trata-se de experiência da participante no contexto de uma forma de ensino híbrido pós pandemia.

Ela mostra certo alívio pelo fato de que as “disciplinas híbridas deixaram de existir” rapidamente, uma abordagem que ela acredita que pode ter sido problemática devido à divisão do tempo de ensino entre os formatos presencial e on-line para uma mesma disciplina com segregação do teórico e do prático, com redução da carga horária das aulas presenciais e da jornada de trabalho do professor, com aumento da carga horária de atividades remotas assíncronas ou EAD parcial pelos alunos.

A proposta deste modelo híbrido citado pela participante, para uma mesma disciplina, foi migrar o que poderia ser ministrado de forma expositivo-teórico para o ambiente virtual (assíncrono) e manter as interações e discussões práticas no contexto do ensino presencial.

A hipótese que remonta para sua insatisfação neste tipo de modelo híbrido, que segrega o conteúdo teórico e o prático, é que, se algum aluno deixa de acompanhar ou compreender o conteúdo teórico remoto assíncrono ou Ead, tomaria tempo das aulas práticas para tirar as dúvidas e explicar novamente o conteúdo teórico. Em uma análise integrada teórico-prático, não haveria ganho de eficiência. Além disso, muitos alunos podem não fazer as atividades remotas de uma forma efetiva, reduzindo o nível de qualidade nas interações coletivas. O que permite compreender que a falha não está no modelo híbrido e sim na experiência em segregar o conteúdo teórico e o prático de uma forma inadequada.

A experiência não desqualifica novas iniciativas. A participante sugere em suas reflexões que o ensino híbrido e o ensino remoto síncrono tenham espaço para serem revistos e “repensados” no novo normal. Portanto, podemos constituir um indicador de sentido subjetivo em que a participante mostra a **prontidão em viver novas experiências, mesmo aquelas que podem não dar certo, pela oportunidade de aprender com os erros.**

Durante a fase inicial da pandemia, a participante nota que havia uma maior disposição para colaboração e participação em atividades de ensino remoto. O trecho da informação traz que “palestrantes de São Paulo, palestrante do Rio Grande do Sul”, profissionais reconhecidos que estavam “disponíveis, loucos para dar aula”. Este cenário parece ter sido propiciado por uma conjunção de fatores, como a necessidade de os palestrantes se manterem produtivos em meio às incertezas, o desejo de contribuir em um momento de crise e o apelo da novidade e das potencialidades da modalidade remota, em compartilhar experiências.

No entanto, à medida que as pessoas se adaptaram ao “novo normal”, a participante relata uma diminuição dessa disposição para colaborar. Em suas palavras, os profissionais bem-sucedidos começam a se perguntar “De que modo ele vai sair ganhando com aquilo?”. Isso parece indicar uma **lamentação com a retração da disponibilidade de profissionais externos, frente ao fim do estado de emergência da pandemia.**

Este indicador reflete a percepção da participante sobre a mudança na disposição de profissionais e colaboradores externos para participar de atividades de ensino remoto.

Durante a fase inicial da pandemia, havia uma maior disponibilidade e abertura, talvez motivadas pela necessidade de se manter produtivo, o desejo de ajudar, e a novidade do formato on-line. A hipótese que remonta é que, à medida que a situação se normalizou, a disponibilidade diminuiu, possivelmente, devido ao retorno das demandas habituais, a percepção de que o

ensino remoto pode não compensar o investimento necessário, ou a uma diminuição do sentimento de solidariedade que caracterizou o início da crise. Ou seja, **na fase de maturidade e declínio da mudança, houve um retraimento colaborativo.**

Concentrar a responsabilidade do ensino e da aprendizagem na figura do professor acende a preocupação com o desejo de tutela por parte de alguns alunos. No trecho de informação a seguir, a participante traz sua indignação que por mais que esteja modificando suas práticas de ensinar, tem sempre aquele aluno que quer ser tutelado:

A gente muda, muda e muda muito, mas continua naquele processo, né, que quanto mais, melhor. Quantas horas eu tenho que fazer? Que nota tenho que tirar? Quantas folhas têm que ter trabalho? Quantas palavras eu tenho que digitar? Quantos pacientes eu tenho que atender? Isso tira o foco da profundidade.

O relato da participante sugere que, com a retomada do ensino presencial, há uma **preocupação quanto à tendência de regressar ao modelo de aprendizagem tradicionalmente predominante antes da pandemia.** Esse modelo é caracterizado por sua natureza reprodutiva, tecnicista, mecanicista, positivista e memorística, onde a quantidade de informação parece ser valorizada em detrimento da qualidade e profundidade de reflexão. Esta tendência sugere que a pandemia e o ensino remoto não foram suficientes para provocar uma mudança duradoura na cultura do aprendizado dos alunos e também na forma de ensinar dos professores.

A participante expressa uma **preocupação sobre a ênfase da educação no Brasil na quantidade de informação, em detrimento da qualidade e da reflexão.** Ela percebe uma cultura de “pura reprodução”, onde a ênfase é colocada na quantidade de horas estudadas, notas obtidas, tamanho dos trabalhos, quantidade de palavras digitadas ou de pacientes atendidos. Essa perspectiva, segundo ela, “tira o foco da profundidade”, sugerindo uma crítica ao modelo de aprendizagem que privilegia a acumulação de informação em vez da compreensão profunda e reflexiva.

Além disso, a participante ressalta o desafio que os professores enfrentam ao lidar com essa realidade. Ela declara que é “encantada com o magistério”, mas reconhece que a profissão carrega consigo desafios, principalmente em tentar mudar a mentalidade dos alunos de um foco puramente técnico e reprodutivo para uma abordagem mais subjetiva e construtiva da aprendizagem.

Com base nessa análise, constitui-se o indicador de sentido subjetivo de sentimento de **vontade de ensinar com profundidade e qualidade nas construções do conhecimento ao invés de quantidade de conteúdo repassado na aprendizagem.** Este indicador reflete a

preocupação da participante com a prevalência de um modelo de aprendizagem que enfatiza a quantidade de informação e a reprodução de conhecimento, em detrimento da qualidade da reflexão e da construção subjetiva do conhecimento. Ela identifica isso como um aspecto da “cultura brasileira” de ensino e aprendizagem, e expressa o desafio contínuo que os educadores enfrentam ao tentar mudar essa mentalidade. Essa tensão entre profundidade e quantidade pode ser um obstáculo significativo para a transformação das práticas educacionais e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e reflexiva.

### **Construções dos indicadores de sentidos subjetivos do participante “ALUNO”**

O participante é um estudante de psicologia, atualmente no último semestre do curso. Casado, com 40 anos e sem filhos, o participante tem um pai que é professor na mesma instituição de ensino superior onde ele estuda e trabalha. Suas principais atividades, enquanto empregado da IES, envolvem prestar assistência aos estudantes da universidade, fornecendo apoio pedagógico e psicopedagógico, além de viabilizar as adaptações necessárias para atender os estudantes em suas diversidades, seja de natureza física ou relacionadas às questões de saúde mental.

Dentre as atividades desempenhadas, destaca-se o atendimento às necessidades dos alunos, o acolhimento em relação às suas dificuldades, orientações sobre possíveis adaptações, assistência aos alunos na transição tecnológica e orientações aos alunos e professores sobre o uso de novas tecnologias. Os estudantes entram em contato com ele para receber suporte, seja na matrícula, por busca espontânea ou por encaminhamento do professor. Em referência às atividades acadêmicas, o participante é estagiário em psicologia, realizando atividades de psicoterapia na clínica-escola da universidade em que estuda e trabalha. Ele também realiza atividades de estágio no âmbito da psicologia escolar, especificamente no núcleo inclusivo da instituição de ensino superior em que trabalha, adquirindo experiência. Sua experiência vivida na transformação durante a pandemia e posteriormente, é especialmente rica pelo contato que teve e mantém com muitos estudantes.

O participante relata que pretende investir na sua carreira na área da psicologia escolar, devido à sua experiência de 7 anos no campo. Durante as dinâmicas conversacionais, demonstrou sua dedicação e determinação para aprofundar seus estudos e contribuições nesta área. É interessante notar que, mesmo antes de ser convidado para participar da pesquisa, ele já demonstrava grande curiosidade e interesse em saber mais detalhes sobre o projeto. Na ocasião, estava cursando uma disciplina com o pesquisador, na qual os alunos estavam elaborando um

artigo sobre as pesquisas que cada um estava conduzindo. Durante as interações em sala de aula foi possível identificar o seu interesse pelos estudos na área da psicologia escolar.

O participante também expressou sua satisfação em receber o convite para colaborar com a pesquisa na qualidade de participante. Vale destacar que, durante a graduação, realizou uma pesquisa na área da psicologia escolar, na qual investigou o comportamento de evasão dos alunos que são pessoas com deficiência, durante a pandemia. Embora sua pesquisa estivesse focada nos motivos de evasão dos alunos, parece que o participante queria identificar novas formas ou soluções para minimizar o risco de evasão e promover a retenção dos alunos matriculados, com o objetivo de oferecer soluções direcionadas a atender às suas necessidades inerentes à transição para o ensino remoto.

Durante as dinâmicas conversacionais, o participante ofereceu uma visão valiosa da evolução das práticas de ensino, fazendo uma retrospectiva de suas experiências de mudança, com o uso de tecnologias que trouxeram impactos na forma de aprender. Relata experiências que vão desde as aulas no ensino básico até as aulas do ensino superior. Além disso, ele destacou a contínua importância do professor nesses ambientes de aprendizagem em constante evolução. O equilíbrio entre tradição e inovação, e a complexidade emocional envolvida no processo de adaptação à nova dinâmica de ensino são aspectos que permeiam as reflexões do participante sobre a sua experiência no contexto da transformação digital.

Algumas circunstâncias moldaram o interesse e a implicação do participante neste estudo. Durante a graduação, por exemplo, a experiência do participante como pesquisador no campo da psicologia escolar dentro do contexto desafiador da pandemia, foi certamente uma forma de identificação com o projeto de pesquisa. Além disso, o fato de trabalhar com a inclusão, diversidade e tecnologias digitais para atendimento e cuidados aos alunos que são pessoas com deficiência adicionou uma segunda camada de identificação com a pesquisa. As dificuldades vivenciadas, aliadas à falta de assistência adequada naquele momento, podem ter fortalecido o seu propósito profissional de prover assistência e cuidado aos alunos, fomentando a inclusão socioeducacional em um mundo cada vez mais digitalizado. Todos esses fatores podem ter atuado como recursos subjetivos que catalisaram o seu interesse em contribuir com a pesquisa.

Dessa forma, esses elementos parecem indicar a sua **satisfação em fazer parte da pesquisa e constituir uma conexão empática com a temática deste estudo**, que por sua vez, favoreceu a construção de um cenário social de pesquisa mais favorável. A combinação desses fatores facilitou a criação de um vínculo imediato com o pesquisador e, conseqüentemente, contribuiu para que se sentisse comodamente implicado no curso da pesquisa.

### ***Do passado ao marco zero de mudança: modelo de ensino presencial hegemônico***

O recurso de utilização de imagens contribuiu para abrir vias do sensível e promover reflexões e enxergar lacunas, suscitando uma série de considerações interessantes sobre as experiências do participante, desde o ensino básico até o ensino superior. Ele relembra “meninhos com instrumentos musicais e símbolos musicais, desenhos” e como estas atividades estavam intrinsecamente ligadas a outras disciplinas: “Português, matemática, história, né?” Este relato aponta para o indicador de **seu entusiasmo por atividades interdisciplinares com experiências de aprendizagem que envolvem múltiplas aplicações em diversos contextos**. Ele expressa uma espécie de surpresa e encantamento ao perceber que as disciplinas que considerava distintas estavam de fato interligadas, o que nos leva a um sentido subjetivo de **reconhecimento da complexidade e riqueza de sua educação no passado e o quanto foi importante na sua formação**. Ele afirma: “isso sim fica claro para mim, eu pensava que eram coisas distintas, mas fazia todo o sentido.” Daí, se extrai um importante indicador de sentido subjetivo: **o valor atribuído à interação no ambiente de aprendizado**. Nesse contexto, o participante ao longo do relato das experiências, parece decepcionado que esse estilo de educação criativa foi se perdendo ao longo do ensino fundamental, culminando no ensino médio com um modelo hegemônico regrado, tecnicista, mecanicista e reprodutivo.

**Ao reunir esses elementos, configura-se subjetivamente no participante o seu reconhecimento da importância da aprendizagem criativa na sua formação, com a modelagem de um ambiente lúdico, integrado e participativo.**

No ensino fundamental, o participante dividiu em três os momentos de interação social: “Então, a relação social da escola; a da rua, das crianças da rua; e da família, os primos, os agregados”. Essas interações, de acordo com ele, foram de grande ajuda em momentos de dificuldade acadêmica: “e aí eu era muito fraco em matemática e sempre tinha filho da vizinha, que era mais velho e que entendia, ou que ajudava o pessoal na rua e as primas que estavam já mais velhas”. Ele também menciona a experiência de usar a enciclopédia de um vizinho “Então a rua inteira usava a enciclopédia Barsa do vizinho para fazer as atividades” inerentes às pesquisas de ciências, história e geografia, enquanto ação educativa e de conexão com a comunidade. O participante relembra “E tinha aquele negócio de passar o livro para o outro... Não! Tinha demais isso. Acontecia com frequência, especialmente no ensino fundamental, já que sempre foram muito caros”. O que permite elaborar um indicador que representa seu

**apreço pela reutilização ou reciclagem de livros escolares, bem como na valorização dos recursos educacionais em um contexto coletivo.**

Ao relatar essas experiências que contrastam com as experiências atuais em uma educação digital, o participante parece se sentir **desapontado pelas pessoas atualmente terem perdido essa conexão entre os amigos do bairro ou da vizinhança com o trabalho colaborativo.**

Trouxe à tona suas memórias de estudar em um colégio de padres, onde as manhãs começavam com o canto do hino nacional. No trecho do diálogo a seguir “... as disposições militares ali das salas, as carteiras, e o fato de sentar sempre na mesma carteira da primeira à sexta série e sempre sentava no mesmo lugar.”, o participante resgata suas vivências de infância, parecendo indicar sua aversão ao modelo tradicional tecnicista e mecanicista, bem típico do modelo hegemônico, devido ao rigor normativo enraizado na cultura. Havia um sentido subjetivo de **sentimento de dever de obediência em uma relação hierárquica de poder.** Ao recordar essa disposição rígida, o participante fez uma conexão interessante com a disposição das salas de aula no ensino superior, onde notou a persistência desses arranjos de sala de aula. Diante da **presença da hierarquia de poder, configura-se na aprendizagem o embrutecimento, a obediência e a submissão dos alunos aos saberes do professor.**

O participante enfatiza uma transição significativa que ocorreu no sexto ano do ensino fundamental. “Bom, aí já começou lá na sexta série, quando eu comecei a usar caneta”, relata o participante, evidenciando a mudança significativa que essa simples transição de material escolar simbolizou para ele. Aparentemente, a tecnologia da caneta permite construir um indicador de que **o participante aprecia as experiências que favorecem a autonomia e independência, por serem propulsoras em seu processo de desenvolvimento.** O participante experimenta uma sensação tangível de **autonomia, progresso e amadurecimento**, um sentido subjetivo que se expressa na experiência diante da confiança depositada pela escola de que ele é capaz de utilizar-se de uma nova tecnologia de escrita definitiva. Em meio a contradição evidenciada de que ele passa também a se preocupar com os erros cometidos ao escrever com a caneta, pois não poderiam ser facilmente corrigidos.

Apesar do sentimento de prazer pelo uso de novas tecnologias, por outro lado, a escrita à caneta parece provocar uma **apreensão com a sua performance, diante da responsabilidade assumida e a atenção que ela provoca.** Lembra o participante que com a caneta ele não podia errar ou rasurar. Isso sugere que na aprendizagem pode ter se **configurado subjetivamente certo perfeccionismo, derivado deste estado de tensão, onde os erros não são vistos como oportunidades de crescimento, mas como falhas a serem evitadas.**

É que a experiência com o uso da caneta sugere que talvez o participante experimente **instabilidade e nervosismo na hora da avaliação**, cuja regra não permitia rasura. Há de se considerar que a avaliação tinha o rigor de ter que ser assertivo logo de primeira mão, de que não poderia mudar de ideia e corrigir algo que antes tinha certeza. Se estabelece um sentido subjetivo de **excesso de rigidez consigo mesmo em não poder faltar com a atenção**, algo bem rude para alguém que descobriu mais adiante o diagnóstico de TDAH. Diante desse rigor maior no controle do preenchimento das respostas à caneta na prova, há uma **hipótese de que a cobrança em relação a si mesmo, em fazer as coisas certas sem errar, gera incerteza e insegurança diante de uma perspectiva pessimista da mudança**. O que remonta o sentido subjetivo do **desejo de controle e perfeição**, e sugere uma relação tensa com a aprendizagem no contexto digital, onde a capacidade de manter a atenção é constantemente desafiada.

Neste trecho de informação o participante descreve uma comparação sobre as emoções que sentiu quando da mudança do lápis para a caneta e das aulas presenciais para aulas remotas por videoconferência “Sim. Nossa, que comparação legal. Sim, foi uma sensação muito próxima, se não foi igual. De incertezas, de saber como se comportar. O que será que daria certo eu me comprometer? De que forma? Como?” Este entendimento, junto com a aceitação emocional da inevitabilidade da mudança, **sugere também um sentido subjetivo de flexibilidade e adaptabilidade**. Isso é especialmente evidente em suas palavras sobre o uso da caneta e da videoconferência: “- A partir de hoje, o resto da vida de vocês, vocês vão usar sua caneta BIC”. Suas justificativas baseadas em experiências pessoais ilustram essa capacidade de adaptação. O que permite construir o indicador de reserva e cautela que ele demonstra diante da massificação de uma nova solução tecnológica. Este indicador também se aplica quando ele começou a usar a tecnologia de videoconferência para as aulas, evidenciando uma preocupação com a permanência de suas palavras gravadas e a impossibilidade de revisar ou apagar seus comentários. Assim, configura-se subjetivamente no participante uma **cautela diante da irrevogabilidade das mudanças no contexto da transformação digital**. As experiências do ensino fundamental ilustram a importância da flexibilidade e adaptabilidade nos processos de mudança, bem como o **papel crucial da emoção na formação da experiência de aprendizagem**. Desta forma, o **participante parece configurar sua subjetividade em torno de um eixo de flexibilidade e adaptabilidade, enquanto enfrenta a transição e a insegurança nos momentos de transformação nos processos de ensino e aprendizagem**.

No ensino médio, o participante enfatiza a complexidade da transição, referindo-se ao aumento das responsabilidades acadêmicas:

Já entrando no ensino médio é muito mais naquela relação de responsabilidade. Então o conteúdo estava ali e o professor já não tinha mais tanta aquela proximidade de dizer, de mastigar para você aquele conteúdo. Então, você tinha também esse papel. Assim como ler em casa, você tinha que fazer então as atividades. Fazer e rever essas leituras minuciosamente.

Neste trecho de informação, o participante parece indicar desamparo ao se ver diante de novas responsabilidades que lhes foram atribuídas, e confuso e inseguro diante da autonomia que lhe foi transmitida, uma característica comum nos processos de mudança. Reforça esse indicador o seguinte trecho de informação:

Eu acho que a mudança para o segundo grau foi mais difícil, até pela incorporação das outras disciplinas como química e física. Então começaram a vir muitas inseguranças e incertezas. Eu tinha um baixo rendimento escolar nessa época. [...] hoje entendo que era o TDAH. Então não tinha a compreensão de isso à época. Então eu passei. Foi muito estressante. Foi muito frustrante, porque eu passei por vários professores, em particular reprovações. Foi bem angustiante.

Aqui o participante parece se sentir magoado pela falta de compreensão e sensibilidade dos professores em lidar com a diversidade e a dificuldade de aprendizado presente entre os alunos. **O que sugere um sentido subjetivo de insegurança e desamparo ao lidar com mudanças significativas sem a devida assistência por parte do professor.**

Em outro trecho de informação, o participante descreve que no final do ensino médio, “percebi que eu agia muito sob pressão e eu era muito motivado, eu precisava de uma motivação instantânea.” No contexto do diálogo, pareceu que o participante estaria indicando que **ao ser pressionado ele reage rápido, uma motivação curta suficiente para iniciativa da ação**, do tipo como se precisasse de um “empurrãozinho” para iniciar a ação e aguardar o acionamento da motivação instantânea, principalmente, para execução de tarefas de prazo estendido.

A fim de aguardar a ativação da motivação instantânea, o participante começou a dividir suas tarefas, criando “entregas pequenas, entregas intermediárias”. Este novo método de abordagem de tarefas ajudou a gerar motivação ao ver progressos tangíveis. O participante detalha como um professor específico percebeu esta necessidade e adaptou suas exigências de entrega para se alinhar melhor com o modo de aprender do participante, “Então assim ó, você vai me entregar na próxima aula a capa. Na próxima aula você já vai me entregar, então, tal coisa.” Nesse trecho de informação o participante parece ter se sentido aceito e acolhido, satisfeito pelo reconhecimento de sua singularidade e feliz por receber ajuda para lidar com as suas dificuldades. Em outro momento da conversação, esse trecho se articula ao anterior quando explica que “Eu uso isso como uma ferramenta para mim hoje. Então eu tenho isso como troféu,

pequenas conquistas até fazer uma entrega literalmente por completo.” Sugere que **diante das dificuldades de aprendizagem é preciso aprender para se sentir confiante em valer-se dos seus próprios métodos de aprendizado.**

A partir dos diferentes indicadores dos sentidos subjetivos constituídos nas experiências de aprendizagem no contexto da transformação, manifesta-se, portanto, uma **configuração subjetiva de uma pessoa resolutiva e com potencial de lidar com sua singularidade, além de disposta a fazer mudanças para melhoria da sua aprendizagem.**

O participante compartilhou que o aprendizado em lidar com seus desafios permitiu-lhe extrair elementos positivos de sua situação, que em uma outra perspectiva poderia ser um indicador de limitação ou deficiência. Uma dessas revelações foi a do hiperfoco, um estado em que se sentia particularmente criativo e produtivo. “Eu percebi que é uma coisa também que eu trago pra mim, na minha realidade hoje, foi quando eu estava em hiperfoco.” Ele destaca como esse estado era frequentemente desencadeado pela pressão do prazo, levando a períodos de intensa produtividade. Neste outro trecho de informação parece querer tirar o máximo de proveito deste período “Ele aparece, então, o hiperfoco pra mim, até hoje, ele é o momento que eu falo para eu parar tudo, que agora eu tenho que canalizar. É aqui, agora.”. Esse relato parece indicar uma **sensação de satisfação e tranquilidade em poder usufruir desses momentos, mas ao mesmo tempo, uma insatisfação por não ter o controle sobre quando esse estado de hiperfoco será ativado, a não ser pela pressão do prazo.**

O participante parece estar em uma busca constante para entender suas próprias necessidades, para encontrar soluções que funcionem para suas características individuais, em vez de simplesmente gastar energia tentando mudar sua personalidade ou se conformar com as abordagens convencionais. A intenção de caminhar na direção contrária de uma abordagem de vir a ter que lidar com suas fraquezas ou limitações, parece ter permitido que o participante tirasse o máximo proveito de sua experiência de aprendizagem, transformando potenciais obstáculos em recursos subjetivos de superação. Isso evidencia os sentidos subjetivos produzidos **por uma postura flexível e adaptativa no contexto da mudança**, especialmente nas transições entre os ensinamentos básico, fundamental, médio e superior.

Ele menciona a realização de tarefas entediadas bem próxima ao vencimento, como a formatação de trabalhos acadêmicos: “Então, coisa simples, fazer formatação, para mim, eu procrastino até o último momento que eu puder [...] a formatação deveria ser algo mais simples e para mim é terrível.” Ele relata que sabe formatar muito bem inclusive, mas que por não ter nada a aprender com isso não se sente desafiado. Também menciona a transferência dessa tendência para o ambiente profissional, repassando atividades que tem domínio, mas que são

entediadas, aos subordinados, o que pode levar à sobrecarga desses indivíduos. Portanto, o participante parece indicar que **sente tédio em relação às tarefas que ele possui alta habilidade, mas considera menos interessantes, e que costuma executar próximo ao vencimento.** Por outro lado, parece indicar que poderia se **sentir angustiado diante de tarefas com nível maior de desafio e pressão, mas que precisaria desenvolver novas habilidades, portanto, neste caso costuma se antecipar.** Na linha como preconiza a teoria do flow de Csikszentmihalyi (2020) o participante buscar entrar em fluxo.

**Esse conjunto de informações permite construir a hipótese de que o participante, ao equilibrar desafios e habilidades, pode manter a motivação em sua jornada acadêmica e profissional. Isso reafirma que a adaptação e flexibilidade se configuram no processo de mudança e contribuem para o processo de aprendizado.**

A transição para a educação superior pode ser compreendida como uma mudança significativa, carregando as suas dificuldades. “E aí veio um impacto para mim na minha primeira graduação”, comenta ele, ilustrando a mudança em direção a um ambiente de aprendizagem mais autogerido, ou seja, o aprendizado dependente do próprio aluno. O participante descreve as emoções conflitantes e dificuldades enfrentadas: “Então começaram a vir muitas inseguranças e incertezas. Eu tinha um baixo rendimento escolar nessa época.”, compartilha o participante, destacando as emoções de medo, pressão e dúvida, principalmente relacionadas às expectativas sociais e familiares. “Ter essa aprovação familiar, sentindo que eu não seria capaz daquilo, de que eu estava no lugar certo, mas ao mesmo tempo, sabe, eu ficava muito na dúvida se era o que eu queria, ou então não me encontrar.”, confessou o participante. Percebe-se que a cada momento de mudança que foi analisado até aqui, algo comum que aparece em todos são esses instantes de **insegurança e incertezas em função da mudança** que atuam como *flashes* simbólico-emocionais vinculados à experiência.

Ou ainda, em outro trecho de informação: “Surgiu aquela responsabilidade social muito maior, que era ter a aprovação familiar. Eu duvidava se era capaz, se estava no lugar certo, e ao mesmo tempo, se era realmente o que eu queria. Eu fiz uma faculdade antes, não era o meu desejo, foi por oportunismo”. **Aqui aparece uma frustração diante de sua escolha ter sido motivada mais pelo que se configurava socialmente do que pelo seu desejo e paixão pessoal, configurado individualmente em seu propósito de carreira e profissão.**

Ainda assim, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, o participante reconhece a importância dessas experiências em seu percurso educacional.

E eu vejo hoje, eu com 40 anos e percebo que não foi tão perdido assim, né? Na época eu via como uma perda de tempo e atendeu uma necessidade da

empresa. Mas foi frustrante porque eu poderia ter me engajado, por exemplo, na psicologia, onde que eu me encontrei. Poderia ter feito isso lá atrás e hoje estaria navegando em outras águas, né?

Mesmo reconhecendo a frustração, parece que não desenvolve a culpa, possivelmente, pela ação do indicador de que se **sente orgulhoso com sua trajetória, pela superação ao viver as experiências, pelo reconhecimento com o seu trabalho e esforço, e ao perceber o quanto foi importante para a sua jornada de vida e carreira.**

Portanto, a **flexibilidade para mudar seu ponto de vista após uma importante reflexão se configura no participante como uma característica fundamental para lidar com processos de mudanças complexos.**

Na segunda graduação, momento atual, o participante relata que está fazendo o que realmente gosta e se identifica, que é o curso de psicologia. Esta escolha parece indicar uma **orientação significativa** em direção a um campo de estudo que ressoa com suas paixões e interesses pessoais, afinado aos seus propósitos. O participante enfrentou a dupla responsabilidade de ser aluno e funcionário na mesma instituição de ensino superior, trabalhando para proporcionar soluções para outros alunos, ao mesmo tempo em que lidava com seus próprios desafios educacionais enquanto aluno. Essa dualidade de papéis parece proporcionar um **movimento recursivo de apoio mútuo**, marcado por uma contínua troca de experiências que informam e enriquecem ambas as funções. Através dessa dualidade, o participante demonstra **flexibilidade** na adaptação às exigências de cada papel, aplicando os achados obtidos na experiência de uma função para se aprimorar na outra.

Em geral, toda a dinâmica conversacional constituída com o participante oferece uma perspectiva valiosa sobre a experiência de transição na mudança do ambiente de aprendizagem com uso de tecnologias tradicionais para novas tecnologias digitais. Suas experiências refletem emoções variadas, desafios e realizações que caracterizam essa jornada, ao mesmo tempo que se **configura no participante uma necessidade contínua de ser adaptativo e flexível para navegar nos processos de mudanças e viver novas experiências nas funções de aluno e funcionário.**

### ***Primeiro momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE)***

No atual momento de sua segunda graduação, o participante relata que está fazendo o que realmente gosta e se identifica, que é o curso de psicologia. Em relação à adaptabilidade, o participante expressa: “Eu tive que fazer alguns alinhamentos de grade horária e não consegui pegar a grade fechada por completo.”. Essa declaração simboliza sua necessidade de se ajustar

à nova realidade de ensino e transmite uma emoção implícita de flexibilidade perante a situação imprevista. Ao abordar sua experiência profissional, o participante expressa preocupação com a inclusão digital:

Ver que medidas que a gente pode tomar enquanto instituição para fazer uma jornada, mas lógico pensando em habilidade, potencialidade, uma jornada mais tranquila, que ele (o aluno) consiga adquirir essas habilidades. [...] Porque os alunos que tinham adaptações mais robustas, principalmente deficiente visual auditivo, nós tivemos grandes desafios, até porque a instituição não estava preparada tecnologicamente para isso.

A partir dessas informações, podemos construir um indicador de sentido subjetivo do seu **senso de responsabilidade com a acessibilidade e inclusão, trazendo emoções implícitas de empatia e compromisso**. Ao analisar as mudanças acadêmicas no processo de ensino e aprendizagem, na tecnologia e nas interações humanas durante a pandemia, enquanto aluno, é possível conjecturar que, ao realizar suas atividades, o participante imagina as possíveis dificuldades que os alunos, pessoas com deficiência, podem vivenciar, ao experienciar as mesmas mudanças. Portanto, o participante parece indicar sua curiosidade no estudo das problematizações relacionadas à inclusão social relativas aos processos de mudança, permitindo oferecer uma assistência melhor aos alunos da universidade que trabalha.

Questões relacionadas ao seu TDAH e de ter vivenciado experiências ruins na sua história estudantil, cria um desejo ainda maior de ajudar e prover soluções customizadas para esses alunos, pessoas com deficiência na instituição. Há também um sentimento de isolamento e uma sensação de imprevisibilidade do futuro: “Porque eu fui pra casa, como todo mundo, achando que eu ficaria uma semana em casa e eu fiquei dois anos.” Neste trecho de informação, o participante parece captar o **sentimento de incerteza do que estava por vir e a necessidade de antecipação e ajustamento abrupto a um novo estilo de vida que se estendia muito além do que se pensava inicialmente**.

Colabora com esse sentimento de isolamento o trecho de informação em que o participante descreve suas circunstâncias de vida: “Só eu e minha esposa.” Isso acrescenta um componente emocional ao seu relato, pois sugere um elemento de solidão e também o apoio que ele tinha em casa. Ele continua explicando que sua esposa também tinha responsabilidades profissionais: “Ela tem um notebook corporativo, ela é funcionária da empresa...”. Interessante que, mais uma vez, ele dá ênfase às adaptações necessárias para lidar com a vida profissional e pessoal em um ambiente doméstico. **Aqui chama a atenção sua preocupação de dividir o**

**espaço com sua esposa para as atividades de home office da escola e do trabalho, sem atrapalhá-la.**

Ele continuou explicando como se adaptou às mudanças: “Eu tentei muitas vezes ter algumas reflexões para saber por que isso aconteceu? E eu cheguei a algumas conclusões, como era um momento de incerteza, então eu estava muito conectado e ligado em tudo o que estava acontecendo.” **Isso parece indicar que o participante estava conscientemente tentando compreender e processar as mudanças que estava experimentando para saber que ação tomar e ser proativo, em vez de simplesmente aceitar as coisas como elas eram.** Ele estava ativamente engajado na situação, tentando entender as dinâmicas e como poderia se adaptar melhor.

Portanto, diante da necessidade de melhorar sua compreensão sobre o cenário de mudanças, de pôr em prática as suas potencialidades e focar em seus desafios, o participante passou a reconhecer a necessidade de melhorar os recursos tecnológicos para permitir vivenciar as mudanças que estariam por vir. Ele compartilha: “Eu não tinha computador, tinha um telefone celular muito ruim. Eu tive que fazer um investimento exatamente pra conseguir passar aquele período.” Esse trecho de informação ilustra as dificuldades técnicas que muitos tiveram que enfrentar e a necessidade de se adaptar às circunstâncias. O participante fez o que precisava ser feito para continuar a realizar seu trabalho e estudos em *home office*, embora isso tenha exigido um esforço e investimento pessoal.

É possível que o participante tenha considerado estar descontente com seus antigos equipamentos por serem ruins e não permitirem assistir às aulas e participar de reuniões de trabalho com qualidade sem passar por constrangimentos e preocupações quanto à insegurança de queda da conexão e ficar off-line. Portanto, o participante parece indicar a sua **preocupação com sua produtividade e com a exposição de sua vulnerabilidade frente às necessidades que se vislumbram no ensino remoto e no trabalho *home office*.**

Embora o uso da caneta e a videoconferência pareçam experiências muito diferentes, para o participante, ambos representavam mudanças significativas em sua maneira de aprender e trabalhar. Ainda sobre a motivação pessoal, o participante parece configurar um sentimento de **entusiasmo ao falar de tecnologias que vieram para se tornar permanentes à medida que aumentam a produtividade e oferecem boas experiências.** Ao usar videoconferência em suas aulas, percebeu que ela eliminou as barreiras geográficas e parece que se **sente entusiasmado diante da possibilidade de poder expandir suas fronteiras do conhecimento ao conectar-se com pessoas em diversas localidades do país.**

No trecho de informação a seguir ele destaca duas modalidades de aprendizado vinculadas ao ensino digital que podem ser trabalhadas em conjunto: o aprendizado síncrono e assíncrono: “[...] eu tive uma facilidade muito grande de separar esses papéis. Aquele papel que eu queria ali é realmente síncrono, com o professor lhe dando a aula, e são aquelas atividades obrigatórias também, que eram assíncronas.” O participante demonstra seu interesse em assistir aulas síncronas com interação humana, e as assíncronas para realização de atividades obrigatórias, permitindo **gerenciar e aproveitar o melhor de cada modalidade com sucesso**.

Ao ser questionado sobre sua familiaridade com a tecnologia, ele responde com confiança: “Eu sou altamente autodidata e sou muito curioso. Então eu mexo, erro e mexo, erro e vou tentando.” Isso permite compreender a disposição do participante para explorar novas ferramentas e seu método de aprendizado prático e experimental. A referência ao aplicativo *Youtube* como recurso educacional também indica a utilização de diversas fontes de aprendizado, reforçando a autonomia na escolha do que aprender e a sua iniciativa para uma rápida adaptação à mudança. Aqui chama a atenção a experiência de estar sempre à frente na adaptação às mudanças, onde testar as soluções para se antecipar aos problemas e utilizá-las, ou enfrentá-las nos contextos pessoal, familiar e profissional. Portanto, configura-se no participante a **proatividade em lidar com os desafios diante da mudança**.

Neste trecho da informação, o participante compartilha algo que ilustra sua habilidade e disposição para se adaptar a novos desafios. Ele aprendeu com vídeos explicativos no *Youtube* a fazer formulários eletrônicos pelo App Google Formulários para digitalizar seu processo de atendimento (cadastro dos alunos) e passou a ajudar seu pai “E foi muito legal porque meu pai é professor aqui na instituição, né?...Então, eu que fiz (transcrevi) todas as provas para ele (para o formulário digital).” Aqui remete um indicador da importância de se treinar o uso da ferramenta na prática para outras aplicações como forma de adquirir mais expertise. O participante parece compreender que não basta conhecer as funcionalidades e saber como operar o aplicativo. Parece que se sente entusiasmado em descobrir novas aplicabilidades no uso das ferramentas tecnológicas.

A pandemia revelou uma forma complexa que impactou a vida das pessoas em seus diversos contextos. “E isso foi muito bom pra mim, porque eu acabei auxiliando os professores que atendiam os meus alunos, que tinham dificuldade com isso.” Esse momento mostra o participante desempenhando múltiplos papéis – aprendiz, assistente técnico, facilitador – ao mesmo tempo, **configurando subjetivamente essa intersecção de papéis nos contextos pessoal, profissional e familiar na vida do participante**.

Essas informações parecem indicar a sua curiosidade e motivação em descobrir uma solução para si próprio, levando sua expertise para contextos, e prazer em replicar seu conhecimento aos outros. Portanto, ao lidar com as incertezas do cenário de transformação digital, expressa um sentido subjetivo de **resolutividade para os seus problemas à medida que aprende a utilizar novas ferramentas que facilitam a sua formação pessoal e profissional**. Aqui, a ação ganha uma dimensão mais pessoal e relacional. A participação ativa do participante na ajuda aos outros, particularmente ao seu pai e aos professores, parece estar configurada pela sua gratidão, valendo-se da sua habilidade e expertise em lidar com a tecnologia.

A partir desses indicadores é possível elaborar sobre a natureza simbólico-emocional das experiências a partir de sentidos subjetivos gerados de forma recursiva em que sua expertise profissional, somadas ao interesse em estudos na área da psicologia direcionam novas experiências que o apoiam na sua carreira, em um movimento recursivo. **A configuração subjetiva que se expressa é de uma aprendizagem que busca a construção ou descoberta da solução para atendimento pessoal e coletivo, de forma interconectada entre os diversos contextos**.

Em outro trecho de informação, o participante já havia mencionado que a pressão do prazo favorece entrar em hiperfoco e leva a períodos de intensa produtividade. Agora ele menciona que teve que aprender “na marra” e que cometeu erros ao criar as provas para o seu pai, o que ajudou a desenvolver suas habilidades. Neste trecho de informação ele **parece indicar que funciona bem quando trabalha sob pressão e reconhece que o erro faz parte da experiência e do processo de aprendizado** “E é uma pressão. Eu gosto muito de trabalhar sob pressão, então eu tinha a pressão que eu tinha que fazer essa entrega para ele, a entrega que por ser meu pai e a complexidade que era o trabalho dele”. É possível elaborar enquanto indicador, que **as situações desafiadoras fazem crescer a motivação pessoal, o que contribui para o seu aprendizado, gerando engajamento e resolutividade, além de ampliar o seu conhecimento**.

Em um momento do diálogo, o participante segue explicando um exemplo de seu processo de adaptação:

Por exemplo, tinha aula pela manhã de psicoterapia. E ele (o professor) dava o que tinha que ser dado naquela aula. Só que tinha um texto assíncrono e eu tinha que fazer um desenvolvimento desse texto, uma espécie de fichamento e que tinha que ser entregue no mesmo dia. Então, coisas que eu deixaria para eu ler ou fazer no final de semana, eu tinha que fazer naquela mesma hora e

tinha que fazer aquela entrega, fazer a postagem lá. Isso me estimulou muito a entrar neste ritmo.

Este trecho detalha como ele foi desafiado a adaptar sua rotina de estudo, tornando-a mais intensiva e focada, o que reforça o indicador citado anteriormente. Portanto, é possível apresentar o sentido subjetivo de que a **pressão é percebida como algo positivo, em situações de equilíbrio entre habilidades e desafios**. Além disso, ele reflete sobre formas distintas diante da pressão em lidar com mudanças, citando como exemplo o atendimento on-line que presta aos alunos. Ele descreve um cenário em que alunos estão familiarizados com o atendimento presencial se deparam subitamente com a nova realidade do atendimento digital e percebe duas reações diferentes: “[...]aquele aluno que, tranquilamente, entrou no mesmo, nas mesmas condições e não teve nenhuma dificuldade, obstáculos. E teve alguns que eu percebi que foi uma barreira.” Esta experiência parece ilustrar sua maleabilidade para lidar com situações distintas pelas quais a mudança pode ser experimentada, com alguns se adaptando facilmente e outros encontrando obstáculos.

No que diz respeito à relação emocional com os alunos, o participante percebeu certas barreiras no ambiente digital. Ele relata: “Olha essas emoções, elas estavam muito resguardadas para mim, acessá-las foram muito difíceis. Eu gastei mais tempo para conseguir acessar essas emoções”. No entanto, esse desafio também trazia um potencial para maior abertura emocional em alguns alunos, evidenciando a complexidade da experiência emocional no ambiente digital.

O participante começa destacando uma característica intrigante que emergiu no ambiente digital que consiste em um maior grau de expressividade emocional por parte dos alunos por ele assistidos. Ele relata: “Por incrível que pareça, esse distanciamento digital, as relações que se estabelecem do lado emocional, elas estão mais presentes no digital. É desconfortável para mim. Mas aparentemente me parece que é confortável para ele.” Este trecho realça a dinâmica emocional que emergiu no meio digital, sugerindo que o ambiente on-line pode ter encorajado uma maior expressão emocional por parte dos alunos atendidos por ele. É possível construir uma hipótese de que pode se tratar de alunos nativos digitais que se adaptaram bem ao meio digital, em contrapartida, no presencial, estariam mais reservados ou em um nível maior de autocontrole emocional. Por outro lado, outra hipótese que me parece plausível é que não seria um atributo do canal presencial ou digital, mas sim, o fato de a própria pandemia ter aflorado as emoções em um nível que as pessoas não tinham receio de expô-las em conjunto com a exposição de suas necessidades.

O participante descreve que teve a impressão de que os alunos no digital pareciam estar mais propensos a testar as competências técnicas dele. Ele notou que no ambiente presencial

essa tendência era menos aparente. O que poderia sugerir que o ambiente digital seria capaz de modificar as interações e as expectativas dos alunos em relação aos seus interlocutores.

É possível nesse sentido refletir sobre a alteração no comportamento das pessoas exclusivamente em função do canal de interação ser presencial ou digital, pois há de se considerar a complexidade da natureza das mudanças e o seu ciclo de vida (iniciação, crescimento, maturidade e declínio), bem como o cenário de evolução da própria evolução da pandemia e seus reflexos na vida das pessoas, seja do lado de quem atende ou de quem é assistido.

Diante da contradição apresentada pelo participante de que o digital e o presencial atuam de formas distintas entre os alunos e o participante, sugere refletir enquanto hipótese de que, a pandemia, ao mobilizar um conjunto de emoções nas pessoas, trouxe a necessidade de compartilhar suas dificuldades, seus desejos e expressar as suas dores, com mais humildade, independente do ambiente ser digital ou presencial.

Quando os alunos encontraram um ambiente propício e que estimula essa troca de experiências e suas emoções, como é no caso dos atendimentos que o participante promove junto às pessoas com deficiência, tais pessoas passaram a se sentir mais à vontade, mais confiantes no outro, pois ocorre uma identificação ao problema, estabelecendo um vínculo maior e uma liberdade de expressar seus sentimentos. Assim, permite-nos apontar a seguinte produção de sentidos subjetivos quanto ao fortalecimento do vínculo: **de que tais experiências sugerem uma valorização da interação humana e da ajuda mútua como elementos-chave na construção do conhecimento e do desenvolvimento pessoal.**

O participante avalia essa transição para o ambiente digital carregada de desafios e compartilha que “os primeiros seis meses foram muito difíceis”. Este trecho é um testemunho franco do esforço necessário para adaptar-se às mudanças, ressaltando a sua garra, perseverança e vitalidade em perseverar durante esse período inicial de transição.

### ***Segundo momento de mudança: modelo de Ensino Remoto Adaptado (ERA)***

Após esses primeiros meses, o participante relata que as interações digitais se tornaram mais naturais e fluidas. Os benefícios da tecnologia também se tornaram aparentes com o tempo. Após superar essa curva de aprendizado, ele notou um aumento no índice de frequência e sequência dos alunos, indicando como a tecnologia pode facilitar o acesso ao atendimento para muitos. Ele parece estar satisfeito com o retorno dos investimentos e da familiaridade adquirida com as ferramentas digitais.

No entanto, relata experiências de migração que não deram certo. Para ele, a experiência de transformar uma atividade educacional que deveria ser presencial em um projeto totalmente remoto se mostrou uma empreitada difícil e frustrante. Ele lembrou:

Sim, tinha uma disciplina que era Psicologia Organizacional 2 que tinha de ser um trabalho prático dentro de uma organização. Então foi feito um mapeamento. Deveria ser in loco, um mapeamento, levantamento de dados e ver as possibilidades de intervenção. E criar um projeto. E como nós estávamos naquele momento muito difícil...Aconteceu que a instituição permitiu que esse trabalho fosse feito remoto.

O participante afirmou que esta experiência foi “péssima”. Ele expressou que foi difícil se inserir na atividade, principalmente devido à resistência encontrada por parte da gestão da organização onde o estudo estava sendo conduzido. Em outro ponto da conversa, o participante detalhou sua experiência com outra disciplina, Psicologia Social, cuja atividade também deveria ser realizada presencialmente, mas acabou sendo adaptada para uma abordagem puramente teórica devido à pandemia. Ele lembrou:

Tinha uma outra atividade, de uma outra disciplina de psicologia social também, que deveria ser feita também in loco, né? E ela foi toda de eixo teórico mesmo, artigo, prova... a gente não vivenciou. Então, a minha turma não teve essa oportunidade, todas as outras tiveram. Eu não vivenciei.

Para ele, a falta da prática in loco tirou uma parte importante do processo de aprendizagem. Ele reconheceu também que, embora pudesse dominar as ferramentas tecnológicas, a participação e o envolvimento dos outros estariam além de seu controle. Afinal, como ele bem observou, a tecnologia é apenas uma ferramenta; é a interação humana que realmente importa. Após o pesquisador indagar sua compreensão sobre suas colocações, ele concluiu: “É isso mesmo! É isso mesmo. Você resumiu bem o que eu tenho como pensamento e como foi essa dinâmica.”

O participante também expressa desafios específicos que enfrentou com a migração para o digital. “Até para eu fazer os meus registros, eu preciso fazer esses registros no manual e depois, de repente, migrar para o digital.” Essa é uma expressão explícita do esforço adicional necessário para se adaptar ao trabalho em um ambiente digital e sugere que nem todas as atividades são facilmente traduzidas ou realizadas on-line.

A percepção do participante sobre o set terapêutico/trabalho e a necessidade de compreender as nuances comportamentais dos alunos atendidos também vêm à tona: “Eu comecei a observar o set terapêutico, então às vezes seria o aluno, aí seria o ambiente da casa, seria o quarto e às vezes uma confusão infernal ali por trás, por trás aqueles bastidores.” **O participante parece demonstrar que, além do conteúdo objetivo de suas sessões de**

**atendimento, ele também valoriza as informações subjetivas que pode obter a partir da observação do ambiente e das expressões do cliente.**

A personalização de suas práticas operacionais também é mencionada, mostrando como o participante faz esforços para manter a eficiência de seu trabalho mesmo em circunstâncias desafiadoras. “Eu faço o registro manual desse aluno e depois a gente migra ele por meio digital. Eu não consigo. Eu fico muito desconfortável de ter que fazer isso diretamente no meio digital, direto”. A preferência do participante pela manutenção de práticas manuais, mesmo em um ambiente cada vez mais digital, **parece mostrar seu apreço às práticas tradicionais que dão certo, e de que não precisaria se converter integralmente ao digital**, diferente do nativo digital que se forma em uma outra cultura.

Neste trecho de informação, o participante apresenta seu conflito entre a manutenção da prática tradicional e a adaptação à era digital. “Naturalmente eu me organizo muito melhor e eu vejo que a qualidade de entrega e das precisões que eu preciso dentro dessas informações, elas ficam sempre muito melhores quando eu faço nesse formulário”, ilustrando a sua ligação com métodos mais tangíveis e físicos, ao invés da transição total para o digital.

Especificamente, a menção ao desconforto na realização de tarefas diretamente no meio digital destaca a tensão que alguns podem sentir ao serem pressionados a se adaptarem completamente a um novo ambiente, sem que tenham desenvolvido habilidades específicas. O participante descreve que essa tensão pode gerar uma perspectiva pessimista da mudança pela falta de habilidade, o que pode atrapalhar a sua eficiência. O participante parece trazer consigo este conflito, tendendo a valorizar as abordagens que melhor funcionam para si, as quais permitem se sentir melhor, com foco e atenção, com produtividade e conforto na realização da tarefa. Disso se permite elaborar um indicador de que **o participante parece valorizar o trânsito flexível ao presencial e ao digital em suas experiências na profissão, sem abandonar completamente alguns procedimentos que funcionam**. O participante, portanto, parece habitar dois mundos: um presencial e um digital. Ele se sente confortável em ambos, porém, em diferentes circunstâncias. A dualidade de sua experiência é evidente quando ele concorda com a afirmação de que ele é “as duas coisas”. Esta coexistência de estilos e métodos parece ser uma característica crucial de sua jornada profissional.

A relação do participante com as tecnologias e o humanizado é destacada, sendo uma dicotomia que se desdobra através de sua experiência. “Eu estou certo que a sua relação com a tecnologia e com o humanizado tem muito a ver com a sua experiência que você vivencia naquele momento”, retrata claramente a interdependência entre o ambiente de interação e a escolha das ferramentas usadas pelo participante.

### *Terceiro momento de mudanças: Novo Presencial*

Como verifica-se nos indicadores elaborados no curso da mudança ao ERE e ao ERA, é possível reconhecer o espaço maior de domínio da educação digital. As experiências foram tão intensas que é possível que o retorno ao formato presencial pudesse trazer uma certa desorientação, o que permitiria indicar o quão profundamente a modalidade digital havia se arraigado em sua prática.

Em um trecho de informação, o participante então descreve sua preferência pelo ensino presencial, apesar de sua familiaridade com a tecnologia: “Eu sou muito material. Eu gosto muito do presencial, de ver o aluno, de ter esse cliente né? Ter esse cliente, ter esse contato mesmo, de ver até pra poder ele minimamente conhecer um pouco. Ver esses comportamentos não verbais desse aluno, né?” Este trecho permite produzir o indicador do **desejo de conexão humana mais profunda com os outros** que é mais difícil de ser alcançada através de uma tela. O que permite uma experiência de interação e de trocas mais significativas com colegas, professores e os alunos por ele assistidos. Essa é uma questão-chave em muitas discussões sobre a eficácia do aprendizado on-line e mostra que, apesar da adaptação e do domínio da tecnologia, ainda há desafios significativos a serem enfrentados.

Em outro trecho o participante respondeu com convicção: “Olha, foi muito bom o meu desempenho e a minha aprendizagem ela mudou de nível.” Essa afirmação clara e positiva é um indicativo de que, apesar das incertezas e adversidades, quanto maior o desafio, maior é o prazer ao encontrar o lado positivo na experiência.

O participante concluiu com uma reflexão sobre o impacto geral dessas mudanças em seu desempenho acadêmico: “E isso fez com que o meu desempenho mudasse ao extremo. Então a minha aprendizagem foi muito maior, muito mais significativa. E até isso, se a gente trazer de nível global, as menções também mudaram de figura.” Esta parte de sua declaração mostra que, apesar das dificuldades e desafios, ele foi capaz de transformar a experiência em algo positivo, e isso se refletiu no seu desempenho acadêmico.

O participante, em última análise, reconhece a importância do elemento humano na avaliação, afirmando:

Eu acho que sim. Enquanto gestor, eu acho que ele, independente do passado, do futuro, eu acho que o capital humano é a maior ferramenta de todas. Eu acho que apenas existe essa contrapartida do acesso tecnológico, mas eu acho que os gestores têm que ainda sim ter de usar alguma forma de contato. É humano, né? Certamente para identificar

essas outras habilidades, não somente as técnicas. Habilidades técnicas dão trabalho, mas as relações que se estabelecem são humanas.

Aqui, ele claramente expressa a necessidade de uma abordagem mais humanizada para avaliação e aprendizagem, apesar do avanço tecnológico. Em outras palavras, surge um sentido subjetivo na experiência de que **se sente confiante de que o fator humano é essencial para identificar o esforço e o engajamento dos alunos, e a tecnologia tem um papel importante na mediação da aprendizagem e na avaliação.**

O participante vê o futuro da aprendizagem como uma continuação dessas práticas mais inclusivas e holísticas, mas também reconhece que há desafios a serem superados. Como ele apontou: “Também faz o gestor (ser) demais, demais, demais. Eu acho que não é uma mão, é uma via de mão dupla, né? Tanto para o gestor quanto para o colaborador.” Isso sugere que tanto professores quanto alunos terão que se adaptar e aprender ao embarcar nesta nova abordagem do equilíbrio dos fatores humanos e tecnológicos rumo à aprendizagem. **A jornada de aprendizagem se configura no participante enquanto um processo contínuo de interação dialógica, dinâmica e adaptativa entre professores e alunos.**

Pode-se concluir, então, que o participante visualiza o futuro da aprendizagem como uma evolução da forma atual, com uma ênfase contínua na compreensão e reconhecimento do esforço e engajamento do aluno, muito além de suas habilidades técnicas. Através de suas experiências e reflexões, ele expressa uma visão humanizada da aprendizagem, inclusive no processo de avaliação do aluno. O sentido subjetivo que se expressa na experiência da avaliação, é a **expectativa de que haverá um processo de avaliação que considere o indivíduo como um todo, e não apenas o resultado das produções acadêmicas.**

Com a aproximação maior do ensino presencial com o mundo cada vez mais digital, acende a curiosidade sobre as expectativas do participante de uma aproximação do ensino Ead ao mundo que reconheceu a importância da humanização, no contexto da pandemia. Portanto, ao ser questionado sobre a possibilidade de fazer uma faculdade à distância (EAD), o participante responde de maneira sucinta, mas decisiva: “Faria.” Essa resposta inicialmente simples indica uma disposição para a experiência do aprendizado à distância, revelando uma posição aberta às possibilidades que a tecnologia moderna pode oferecer no campo da educação.

No entanto, à medida que o diálogo avança, a complexidade do pensamento do participante sobre este tema se desdobra. Ele expressa preocupações relevantes sobre a educação à distância, especificamente a respeito da separação dos eixos teóricos e práticos em tais programas. Citando um exemplo de um curso EAD de enfermagem em uma IES privada

que ensina procedimentos práticos por meio de videoconferência. Ele cita enquanto exemplo que acredita que o ambiente presencial, ainda que o curso seja EAD, seria mais adequado para um estudante de enfermagem aprender a dar injeção e achar a veia do paciente em situações difíceis e também aprender a oferecer uma boa experiência ao paciente. O participante pondera: “Mas como que ele vai fazer essa relação prática on-line, né?” Este comentário parece enfatizar enquanto **indicador que o participante se sente incomodado com a mera transposição do conteúdo prático presencial para o on-line, ressaltando tratar-se de um desafio aprender experiências prática em um ambiente digital.**

A solução proposta pelo participante para este desafio é intrigante: uma combinação de componentes on-line e presenciais. Ele sugere: “Acho que o curso on-line (EAD) deve ser misto.” Para o participante, o aprendizado teórico pode ser realizado on-line sem problemas, beneficiando-se da “velocidade de informação, conteúdo, facilidade para o professor, possibilidade para o aluno”. No entanto, ele insiste que os componentes práticos do curso devem ser realizados, presencialmente. O participante acredita que o equilíbrio entre esses dois eixos é crucial para a eficácia de um programa de estudos.

Por fim, mesmo quando reafirma a necessidade de interação face a face nas atividades práticas, o participante sinaliza que a tecnologia ainda tem um papel a desempenhar nessa parte da aprendizagem. Ele comenta: “Não que esses processos práticos também não possam fazer parte do eixo tecnológico, né?”. Cita como exemplo as novas tecnologias: o metaverso (mundo virtual compartilhado em rede) e a realidade ampliada (elementos visual e/ou sensoriais interativos com tecnologia holográfica). Aqui, ele parece se sentir feliz em reconhecer que existem tecnologias disponíveis que podem ser utilizadas de maneira significativa no campo da saúde, abrindo a possibilidade para uma fusão mais integrada de tecnologia e prática.

A perspectiva do participante sugere o sentido subjetivo de **um ideal pedagógico chave para uma experiência de aprendizado eficaz no ambiente digital, de não abandonar totalmente o contato humano**, mas sim encontrar uma maneira de equilibrar as contribuições da tecnologia com a essência insubstituível da interação humana.

A respeito das reflexões do participante sobre a aprendizagem à distância, é importante mencionar que essa conversa também revela algo sobre a adaptabilidade do participante e sua capacidade de navegar em território desconhecido, reconhecendo os desafios que vêm com a educação à distância, mas não recuando diante deles. Em vez disso, ele está disposto a enfrentá-los, propondo soluções práticas que refletem sua compreensão dos aspectos práticos e teóricos do aprendizado.

Portanto, as ecologias de aprendizagem (ERE, ERA e Novo Presencial) que se configuram no participante perpassam no reconhecimento da utilidade das inovações tecnológicas, mas sugere uma visão progressista e adaptável, capaz de aceitar e acolher novas abordagens, ao mesmo tempo em que mantém a valorização da interação humana como uma parte vital do processo de aprendizagem. Em suma, o participante parece compreender a possibilidade de visão equilibrada e reflexiva do ensino presencial, remoto e à distância, enfatizando a necessidade de integrar a tecnologia e a interação humana de maneira eficaz. Ele valoriza tanto a inovação quanto a tradição, e está disposto a se adaptar e evoluir com o passar do tempo. Essa flexibilidade, combinada com uma compreensão intuitiva das necessidades do aluno, sugere um forte potencial para a excelência no campo da educação, seja ela digital ou presencial.

#### *Quarto momento de mudanças: Novo Normal.*

Tendo um alto nível de exigência pessoal, ele expressou decepções e preocupações com as mudanças necessárias em sua formação devido à pandemia. O participante parece ter se imaginado diante de uma possível perda de qualidade no seu aprendizado causada pela pandemia e parece compreender que está diante de um desafio. Ele observou:

Bom, eu tenho um nível de cobrança muito alto de desempenho. Desde o início do curso sempre levei muito a sério em todos os contextos... depois eu percebi... é como aquele atleta recebesse a faixa preta, mas a faixa preta é o início do aprendizado. É ali que realmente você vai afiar aquela lâmina e vai decidir o que vai ser feito. Então eu relaxei.

O participante também questiona sobre a importância de ser autêntico em suas interações nos ambientes educacionais. Tais preocupações são agravadas pela discussão sobre as mudanças trazidas pelas novas tecnologias, como o metaverso, em que o aluno se projeta para uma realidade virtual, onde os sinais não verbais podem ser perdidos ou mal interpretados. Compartilha sua preocupação “Como é que vai ser isso? A gente vai mudar a realidade de percepções. A gente vai ter que mudar esse estilo. Eu vou ter que mudar o meu estilo de percepção?” Ele expressa preocupações legítimas sobre como essas novas tecnologias podem alterar as interações humanas e as experiências de aprendizado no período do novo normal.

Na continuação do diálogo, o participante enfatiza a **importância do engajamento e colaboração dentro de um ambiente de trabalho e aprendizado**, apontando para o valor que essas ações agregam além das entregas tangíveis. Ele defende que o contexto em que o trabalho é realizado, e o valor que um indivíduo agrega por meio de suas interações, deveriam ser reconhecidos como parte integral da avaliação do aluno ou do profissional.

Ele apresenta enquanto desafio do processo de avaliação como as interações colaborativas entre alunos e a participação dentro ou fora da sala de aula podem ser reconhecidas e avaliadas em um ambiente de aprendizado virtual. Ao questionar “De que forma que esse professor, esse mestre, vai avaliar isso?”, ele parece novamente destacar uma preocupação real com a avaliação educacional que vai além dos resultados de provas e trabalhos, enfatizando a importância do engajamento e da interação na experiência de aprendizagem.

Ele especula que, até 2030, o modelo atual de ensino superior pode começar a se assemelhar mais ao do ambiente de trabalho, onde o desempenho não é avaliado apenas por resultados diretos, mas também pela interação e colaboração. Em um trecho de informação, o participante revelou:

Não sei se é uma característica do curso de psicologia, mas eu acho que estou mais preocupado em nível global, pois eu tive experiência externa no curso de psicologia que na prática da prova em si, não fui um bom aluno. Fiz ali a minha participação, o meu interesse, a minha frequência e a minha sequência fizeram com que o professor percebesse que realmente era possível avaliar de outra forma.

O participante continuou a discutir suas experiências com essa abordagem alternativa que poderia se perpetuar no novo normal, notando a diferença entre o formato de avaliação digital e presencial. No trecho do diálogo a seguir, é possível entender que o participante considera importante a criação de um novo método de avaliação mais desafiador.

Tem usado bastante, mas traz um carácter muito mais de pesquisa do que de avaliação, como a forma que você vai trabalhar aquela atividade, né? Dá mais trabalho para mim como aluno, mas sem sombra de dúvidas, a habilidade, o conhecimento é algo muito mais robusto que se poderia estudar.

Ele acredita muito no amadurecimento do processo de avaliação para o período do novo normal. Explora ainda mais essa ideia ao discutir a possibilidade de um professor avaliar o engajamento e esforço de um aluno através de um trabalho de pesquisa. O participante acredita que, apesar da falta de contato direto com o aluno, um professor pode perceber se o aluno se esforçou com base no trabalho que foi produzido.

Portanto, no diálogo com o participante, ao revelar suas preocupações e inseguranças pessoais em relação ao futuro do trabalho e da educação, suas reflexões indicam um vislumbre dos desafios emocionais que podem surgir na adaptação a novas tecnologias e formas de interação. Haveria, portanto, a necessidade de considerar esses aspectos ao implementar mudanças.

A partir das elaborações sobre sentidos subjetivos diversos, é possível **construir uma hipótese de que se configura no participante uma preocupação, mostrando-se apreensivo com a velocidade da transformação digital, mas se posicionando, favoravelmente, a sua necessidade de adaptação frente às novas tecnologias e seus contextos.**

O participante mostrou estar aberto a novas experiências e mudanças, principalmente quando abordamos o cenário futuro da educação. A vontade do participante de se adaptar e implementar mudanças ficou ainda mais evidente quando ele imaginou ser o gestor de uma sala de aula multiuso. O conceito de uma sala de aula onde várias habilidades estão sendo trabalhadas, simultaneamente, pareceu ter encantado o participante, por ser um ambiente ideal para a construção do conhecimento no contexto educacional. Ao imaginar esse cenário para o novo normal, o participante revelou uma visão arrojada do que poderia ser um ambiente de aprendizagem moderno. Disse ele: “É aí que a gente vê tecnologias, né? Então, de repente, aqui eu vejo símbolos ali, então fóruns de debates, bate-papo, videoconferência, essas trocas com outros colegas, de outras salas, de outras escolas. Então essa troca. Sua formação. Colaboração.”

Esse trecho traz uma imagem vívida da sala de aula do futuro, onde a colaboração e a interação são facilitadas por meio de tecnologias digitais. Mostra que o participante não apenas compreende a necessidade de tais mudanças, mas também aprecia a possibilidade de sua implementação. **Evidencia um sentido subjetivo de entusiasmo e otimismo, pois nos processos imaginativos aparece um ambiente de aprendizado enriquecido pela tecnologia e definido pela colaboração,** onde a transformação digital e a transformação cultural podem caminhar juntas.

Quando ele declara “... Eu poderia até imaginar aqui uma mudança de papel assim: os alunos mais como protagonistas de toda essa dinâmica de aprendizagem.” Evidencia o **sentido subjetivo do seu entusiasmo pelo papel transformador do professor e dos alunos** na nova proposta híbrida da sala de aula. O participante sugere uma reconsideração dos papéis tradicionais de ensino e aprendizagem. O professor não mais como o comandante soberano, mas como um facilitador que interage mais diretamente com os estudantes. Por outro lado, os alunos deixam de ser meros receptores de informações para se tornarem protagonistas ativos de suas jornadas de aprendizagem.

Neste trecho “...Mas eu ainda tenho uma visão do professor como mestre, ele minimamente conduz esses processos, né?”. O participante revela uma valorização do papel do professor, embora reconheça a relevância da mudança de papéis na dinâmica atual de ensino. Ele parece indicar que, mesmo no ambiente de aprendizagem mais colaborativo e menos

hierárquico, o professor mantém uma função crucial como aquele que orienta o processo educacional. Ainda assim, mesmo com o entendimento das alterações dessas dinâmicas, **configura-se no participante a importância do papel do professor na mudança, enquanto mestre condutor, orientador e facilitador nos processos educacionais.**

### Síntese integrativa sobre as experiências dos participantes da pesquisa: professor e aluno

Essa síntese busca integrar as construções interpretativas sobre ambos os participantes da pesquisa, abordando elaborações sobre a configuração subjetiva individual da mudança tanto relacionadas à implementação de soluções (ERE e Novo Presencial), como também relacionadas à adaptação e manutenção de soluções já implementadas (ERA e Novo Normal).

Tais construções interpretativas seguem uma lógica configuracional e resguardam os critérios de congruência e coerência, cujas construções mostram-se fieis aos trechos e informações e modelo teórico, em que as diferentes partes se complementam e se apoiam da forma como definido por González Rey (2011a).

Inicialmente, importante recapitular a síntese das construções dos indicadores de sentidos subjetivos dos participantes “Professora” e “Aluno”, que se formam no processo de ensino e aprendizagem no curso da mudança, conforme Figuras 3 e 4, a seguir:

Figura 3 - Construção e Análise das Informações – Participante Professora



Nota. Elaborado pelo autor (2023).

Figura 4 - Construção e Análise das Informações – Participante Aluno



*Nota.* Elaborado pelo autor (2023).

Na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir dos indicadores de sentidos subjetivos, configura-se subjetivamente nos participantes uma atitude de **proatividade frente aos desafios**. Ambos reconheceram as vantagens e benefícios da transição para o ensino remoto, permitindo-lhes ter uma perspectiva positiva, superando possíveis resistências. Adotaram uma atitude decidida de aprender o necessário, evitando sentir-se oprimidos ou confusos a ponto de perderem o foco. Sem dar luz às suas limitações, deram ênfase em pôr em prática as suas potencialidades, tomando o cuidado para não se sobrecarregar.

Durante essa fase, os participantes parecem ter sido capazes de priorizar as tarefas mais importantes e urgentes, postergando aquelas de menor relevância. Ambos têm o marco da data de entrega como referência, ou seja, a proximidade da data de implementação exerce uma relação de pressão e conseqüentemente de prioridade das ações. A partir das informações e indicadores, ambos encontraram **métodos particulares** para realização de ações de curto e longo prazo para gerenciar o foco em perspectivas positivas da mudança, com serenidade para

não se contaminarem pela ansiedade coletiva. Suas expectativas positivas e confiança em que tudo daria certo ajudaram a evitar a sobrecarga no trabalho e a tirar o foco das perspectivas pessimistas da mudança.

Entretanto, ambos os participantes enfrentaram incertezas e inseguranças diante das mudanças tecnológicas necessárias no ERE, mas agem com a possibilidade de **enfrentamento**, demonstrando disposição em buscar ou oferecer ajuda em prol da resolutividade. Revelaram atitude em buscar por soluções ao se sentirem apreensivos ou tensionados diante dos desafios enfrentados.

As construções anteriores sobre os participantes possibilitam elaborar sobre as configurações subjetivas dos participantes na **adaptação e flexibilidade, bem como na determinação em enfrentar os desafios** no contexto da transformação digital. Demonstraram uma postura ativa e comprometida com seu desenvolvimento profissional, procurando superar obstáculos e encontrar soluções para garantir o sucesso no novo formato de ensino.

A subjetividade social da mudança que se modela na singularidade dos participantes reflete sua **interação com o contexto educacional predominante** e com as dinâmicas sociais que permeiam as instituições de ensino superior. Os participantes percebem uma visão hegemônica de uma escolarização de natureza reprodutiva-memorística, como trazido por Mitjás Martínez e González Rey (2017), Madeira Coelho (2009) e Mori, Fuchijima e Cordeiro (2019); mecanicista, conforme trazido por Freire (1988); revelando um olhar crítico sobre essa realidade, reconhecendo a importância de uma abordagem que priorize a reflexão, a profundidade, a colaboração e a produção de conhecimento pelo diálogo da troca de experiências. Ambos valorizam a função do professor nesse cenário e demonstram preferência ao modelo de **aprendizagem criativa**, conforme trazido por Santos (2020) e Mitjás Martínez e González Rey (2017), **com uma educação inclusiva** que respeite a singularidade e as construções de cada indivíduo, conforme trazido por Campolina e Mitjás Martínez (2011).

Tanto a professora quanto o aluno foram agentes de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem em curso e que permeiam os diversos contextos da educação: pessoal, familiar, acadêmico e profissional. Eles fazem leituras perspicazes sobre os fatos e acontecimentos, seus impactos, oportunidades e desafios. Eles reconhecem a importância de romper com a cultura da reprodução e dentro de seus campos de ação singulares parecem se esforçar para criar um ambiente de ensino e aprendizagem que valorize a construção de conhecimento, a subjetividade e o desenvolvimento integral dos alunos.

Na implementação do Novo Presencial, incertezas e inseguranças diante da vulnerabilidade de se contrair o vírus da COVID fizeram com que os participantes se sentissem

**apreensivos**. Eles demonstraram uma preocupação em **buscar qualidade nas interações de aprendizagem**, ressaltando a importância de uma participação ativa dos estudantes. Ambos **valorizam o mútuo aprendizado**, integrando as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais de forma recursiva, onde as experiências subjetivas se apoiam umas às outras, permitindo um aprendizado mais dinâmico, bem característico da aprendizagem compreensiva, conforme trazido por Mitjans Martínez e González Rey (2017).

No entanto, para ambos é possível destacar a configuração subjetiva individual implicada na aprendizagem e no ensino constituída por desafios e frustrações enfrentados pelos participantes. Eles expressam **desmotivação e desânimo diante do desinteresse alheio**, o que exige um **esforço maior para encontrar motivação**. De forma contraditória, apesar dos desafios distintos, os participantes também configuraram suas experiências por meio do **otimismo e entusiasmo diante das novas experiências de mudança**, acreditando que dias melhores estão por vir.

Na adaptação ao Ensino Remoto Adaptado (ERA), professora e aluno expressaram uma riqueza de emoções e percepções distintas que refletem as suas experiências singulares. Através dos indicadores de sentido subjetivo, podemos compreender os aspectos subjetivos que moldaram suas vivências no contexto do ensino remoto. O que poderia ser compreendido como limitações se transformou em possibilidades de aprendizado e desafios de superação, demonstrando suas potencialidades em transformar o ambiente para melhor. E foram bem além, os participantes expressaram **empatia e prontidão** para acolher aqueles que apresentam dificuldades em lidar com as mudanças enquanto uma característica que permeia os diversos contextos. Esses sentimentos refletem sua sensibilidade diante do sofrimento alheio, mostrando um engajamento emocional em relação à realidade vivida.

Além disso, os participantes demonstraram entusiasmo em compartilhar seus conhecimentos com alunos, clientes e professores. Possuem uma curiosidade em descobrir a dinâmica emocional subjacente que revelam seus desejos de **compreender e ajudar os outros em suas necessidades**, destacando sua abordagem empática no processo educacional. Ambos possuem uma preocupação com sua performance e buscam estar em constante processo de aprimoramento, revelando uma busca por uma aprendizagem interativa, mútua e colaborativa por meio de experiências práticas.

Na configuração subjetiva individual da mudança que se manifesta nos participantes, se manifestam sentimentos importantes de **otimismo e entusiasmo** diante dos seus resultados, principalmente, quando se sentem motivados e produtivos. Ambos os participantes revelam **preocupações diante do distanciamento e isolamento social** pela falta de conexões autênticas

e afetuosas no contexto do digital. A participante professora destaca que o excesso de conexões digitais e a falta de interações presenciais muitas vezes mascara a solidão. Ambos experimentam uma experiência subjetiva marcada pela preocupação da **dinâmica social na qual alguns estudantes podem se retrair** ou se distanciar durante o ensino remoto.

É possível identificar na análise histórica das experiências dos participantes em seus diversos momentos da transformação digital que uma postura **flexível e adaptativa** configura-se na subjetividade de cada participante, diante da capacidade de cada um em lidar com as adversidades, com as emoções que estão presentes nos contextos educacionais, revelando a sua busca por uma educação que equilibre o engajamento emocional de estar implicado na realização das tarefas; o estímulo à participação ativa das pessoas, valorizando a presencialidade; e a construção de conexões significativas de rede de relacionamentos pela colaboração mútua.

Nesse sentido, a experiência da professora foi constituída e muito marcada por uma **carência afetiva latente e forte**, levando à tristeza e à percepção de baixa nas conexões autênticas e afetuosas quando há dificuldade de estabelecer vínculos afetivos.

No Novo Presencial, os participantes expressam uma perda de confiança inicial em sua performance, principalmente, ao comparar com o período anterior do ensino remoto em que estariam adaptados. Nesse período, podemos elaborar a hipótese mais abrangente de uma configuração subjetiva individual em ambos permeada pelo **desafio pessoal enfrentado diante das mudanças no ambiente educacional (remoto para o presencial)**.

Além disso, os participantes demonstram um **dinamismo que busca estimular modelos de ensino e aprendizagem mais participativos e interativos em sala de aula**. Tanto a professora quanto o aluno reivindicam a reformulação dos critérios de avaliação, com uma abordagem menos reprodutivo-memorístico e com maior interação dos alunos, conforme trazido por Mori, Fuchijima e Cordeiro (2019); Madeira Coelho (2009); Mitjás Martínez e González Rey (2017).

A alegria de vivenciar novas experiências, mesmo aquelas que não deram certo, é uma característica presente. Eles enxergam que essas **experiências atuam como oportunidades de aprendizagem**, para correção rápida e, na sequência, possibilidades novas em diferentes abordagens pedagógicas.

Nesse processo longitudinal analisado pelos diferentes momentos da pandemia e do retorno presencial, verifica-se que a flexibilidade e adaptabilidade dos participantes em se ajustarem às mudanças permitem imaginar algumas soluções que promovam um protagonismo maior da sala de aula no processo de aprendizagem. Tais processos subjetivos indicam a

disposição em se adaptar e aprender com os desafios enfrentados no processo de ensino. Se estabelece enquanto configuração subjetiva individual da mudança em ambos, a **postura proativa dos participantes em ajustarem a forma de se trabalhar no novo contexto de mudança**, demonstrando seu compromisso com a qualidade do ensino e bem-estar dos alunos.

Os participantes demonstraram sua preocupação em relação ao retorno ao modelo de aprendizagem tradicionalmente predominante antes da pandemia. Tal aspecto evidencia o desejo dos participantes de participar de uma educação com profundidade e qualidade e respeito a diversidade, valorizando a construção do conhecimento em detrimento da mera transmissão de conteúdo, conforme trouxe Mori, Fuchijima e Cordeiro (2019); Madeira Coelho (2009); Campolina e Mitjans Martínez (2011) e Mitjans Martínez e González Rey (2017).

Por fim, os participantes defendem o **acesso** à educação, cada vez mais **inclusiva**, favorecedora de novas **oportunidades** de aprendizagem, que **reduza a evasão**, que respeite a **diversidade**, que alcance **resultados satisfatórios** de aprendizagem e que permitam a **progressão** do aprendiz para novos patamares ou desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo caracterizou os momentos de mudanças nos modelos de ensino e aprendizagem no ensino superior, durante e após a pandemia, enfocando o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Em diversos momentos do estudo, o pesquisador acumulou as atividades de pesquisador e estudante, esteve inserido no campo de estudo e pode vivenciar *in loco* os processos de mudanças em todas suas fases (antes, durante e após) o estado de emergência pandêmico. Portanto, a pesquisa serviu para também gerar inteligibilidade ao pesquisador no contexto da transformação digital.

Adicionalmente, trouxe compreensões importantes sobre o processo de mudanças no contexto da transformação digital. Ficou evidenciado que a transformação digital na educação vai além da simples implementação e domínio de ferramentas tecnológicas, ou dos recursos para acesso à internet, tais como aprender a pesquisar, filtrar informações, analisar os dados, avaliar as fontes, etc. Ela compreende um conjunto de mudanças complexas na forma de ensinar e aprender que orientam o indivíduo em seu processo de desenvolvimento nos diversos contextos que o cercam, onde o foco nas pessoas adquire um fator de relevância. Isso inclui as pessoas nas instituições de ensino superior e nos espaços sociais: de casa, do trabalho, de recreação e lazer e da comunidade.

Vivenciar as mudanças no plano individual permite aprimorar habilidades, tais como o pensamento crítico, autonomia, resolução de problemas, colaboração e criatividade. Ao aprender a lidar com a mudança, professores e estudantes podem se tornar mais aptos a identificar oportunidades e a vivenciar novos desafios em tempos de transformação digital. Numa perspectiva mais ampla da sociedade, a transformação digital, aliada à digitalização da educação, tem potencial de transformar pessoas, processos e tecnologias.

Acreditamos que este estudo trouxe temas atuais e relevantes; levantou problematizações importantes acerca das vivências de professores e alunos no curso da transformação digital; discorreu sobre as mudanças nas ecologias de ensino e aprendizagem (ERE, ERA, Novo Presencial e Novo Normal) e respectivas inovações nos métodos didáticos de ensino e aprendizagem. Problematizou sobre a necessidade de atualização da infraestrutura tecnológica, principalmente diante da falta ou escassez de acesso a dispositivos ou conexões de internet, ou dificuldades ao acesso às aplicações digitais. Ponderou sobre as mudanças que

exigem prévio conhecimento tecnológico e desenvolvimento de habilidades digitais, bem como sobre as mudanças que exigem uma efetiva comunicação.

Este estudo valeu das informações de dois professores e de seis estudantes e analisou as informações inerentes às produções de sentidos subjetivos de um estudante e um professor com profundidade, relacionadas às experiências subjetivas vivenciadas nas mudanças desencadeadas pela transformação digital acelerada pela pandemia de COVID-19.

Utilizando o método construtivo-interpretativo, foi possível concluir que cada participante apresentou uma perspectiva única das nuances da transição entre os modelos de ensino, sobressaindo a forma como os participantes lidaram com os processos característicos da transformação social digitalizante, em cada trajetória individual.

Foi possível estudar como as experiências subjetivas no contexto da mudança que se consolidaram antes, durante e após a pandemia, se relacionaram entre si para construção da subjetividade individual, inclusive sob uma presença forte da subjetividade social, sob a perspectiva cultural, fortemente impactada pela integração da tecnologia na escolarização de nível superior.

A pesquisa permitiu ampliar as reflexões acerca da transformação digital na educação. Foi possível compreender que a digitalização na escolarização tem efeitos na transformação da cultura e da sociedade, onde cada ente tem um papel fundamental, seja ele governos, instituições de ensino, família, professores ou alunos.

Ao refletir sobre a trajetória dos participantes e ao conhecer as suas construções subjetivas seria possível trabalhar as interseções entre tecnologia e educação para dirimir ações de melhoria no curso da mudança que busque fortalecer as instituições de ensino na criação de um ambiente mais inclusivo e adaptativo, que atenda às necessidades e circunstâncias individuais de alunos e professores.

As produções subjetivas, que ocorreram ao longo das dinâmicas conversacionais, possibilitaram a construção de visões antagônicas entre a educação tradicional hegemônica e a educação criativa, bem como buscou produzir um contraste marcante entre o ambiente de ensino remoto digital e o presencial.

Como vimos, a transição de um ambiente educacional para o outro é certamente uma experiência de mudança que evoca uma mistura de emoções - saudade do passado, adaptação ao presente e expectativas para o futuro. Para implementação de futuras soluções de mudança, espera que as IES estejam cada vez mais sensibilizadas quanto à importância da utilização de um plano de mudanças que vai além de modificar processos e tecnologias, mas que traga a

vertente do cuidado com as pessoas (professores, alunos e colaboradores) em suas diretrizes e refletidas em suas ações.

O estudo demonstrou o poder do diálogo entre o pesquisador e os participantes, tanto individualmente quanto em grupo. Permitiu apreciar que a essência do ensino e aprendizagem, que vai além da simples aquisição de conhecimento reprodutivo, trata-se de um processo de reflexão e construção do conhecimento, intrinsecamente ligado às nossas experiências humanas.

É importante salientar a relevância da relação cultural e histórica na construção da subjetividade. A análise das experiências subjetivas dos participantes, desde a infância até a fase adulta, contribuiu para a construção das configurações subjetivas individuais interconectadas com as suas experiências subjetivas mais recentes. Portanto, o estudo evidencia a importância de reviver as memórias e emoções produzidos e a historicidade formadas por experiências subjetivas no contexto da escolarização, marcadas por sensações, interações e valorização dos recursos (pessoas, processos e tecnologias).

A riqueza e a profundidade das experiências e perspectivas dos participantes oferecem uma visão clara de como a digitalização está transformando a educação e, diante das futuras e eventuais mudanças em um mundo cada vez mais digital, mostra o quanto é importante a ação participativa, não só de professores e estudantes, mas também por parte das IES e seus colaboradores, da família, dos provedores de soluções tecnológicas, das instituições públicas e seus governantes, além de outros entes envolvidos no processos de ensino e aprendizagem.

Embora a história e o modelo teórico construído para cada participante no contexto da mudança sejam únicos, muitos dos desafios, oportunidades e comportamentos descritos, bem como os sentidos subjetivos e configurações subjetivas, podem permitir gerar inteligibilidades para as experiências de muitas pessoas. A educação é uma teia complexa que se entrelaça com todas as dimensões da vida humana, influenciando e sendo influenciada por elas, conforme trazido por Madeira Coelho (2009).

De forma análoga ao que Madeira Coelho e Campolina (2023) expuseram sobre a experiência de escrita do poeta, percebe-se que as experiências subjetivas de ensino e aprendizagem, tanto do professor como do aluno, à primeira vista, pode parecer um instante isolado. No entanto, na realidade, elas foram uma teia complexa composta por múltiplas experiências subjetivas entrelaçadas. Estas produzem sentimentos de prazer e paixão pelo ato de ensinar e aprender, por parte de professores e estudantes na emergência de se tornarem agentes/sujeitos, em uma aprendizagem criativa, conforme trazido por Mitjans Martínez e González Rey (2017). Diversas memórias e lembranças de momentos marcantes são ativadas,

onde o conhecimento ganha vida ao entrar em contato e se conectar com suas próprias vivências, inclusive aquelas relacionadas às tentativas e erros ao fazer e aprender, que permeiam sua trajetória de escolarização, culminando nas experiências subjetivas atuais de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a experiência educativa na transformação digital ultrapassa a mera expressão de um momento específico durante a pandemia, mas permite conhecer como a dimensão simbólica e emocional de diversos momentos e emoções vividos, se entrelaçam em constante fluxo, movimento e transformação, e que se configuram na subjetividade tanto do educador quanto do educando.

Destaca-se, portanto, (a) a relevância do estudo ao considerar esses múltiplos contextos ao se estudar, planejar e implementar ações práticas de mudança no contexto da transformação digital; (b) a originalidade de um tema de grande impacto social e (c) o rigor na compreensão e produção de conhecimento, intrinsecamente ligado às experiências humanas.

Em suma, a educação é um fenômeno complexo, que se entrelaça com todos os aspectos da vida humana. Compreender e abordar essa complexidade da mudança é um desafio, mas também uma oportunidade para promover uma educação mais relevante, inclusiva e transformadora na era digital. Essa reflexão é um convite para futuras pesquisas no campo no contexto da transformação digital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. G; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. Relatos de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a Respeito de Aspectos da Formação em Tempo de Pandemia. **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024732, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24732>.

ALVIM, C. G. *et al.* Cursos da saúde: Integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia. Seção especial: Docência no ensino superior em tempos de pandemia. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 10, 2021, e024767. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24767>.

AZEVEDO, A. B. de; VILELA, E. G.; GAVIOLLI, F. M. Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 22, n. 48, 2021, p. 80-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723822482021080>.

BASTOS, M. de C. *et al.* Ensino Remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na Covid-19. **Revista Min. Enfermagem**, v. 24, e1335, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1415.2762.20200072>. Disponível em: [https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e\\_1335.pdf](https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e_1335.pdf).

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Digital - PNED. Brasília: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação, 2022**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2021-pdf/232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022/file>. Acesso em 13/06/2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em 13/06/2022.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 13/06/2022.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

CAMPOLINA, L. de O. A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; VALDÉZ PUENTES, R. (Orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde** [recurso eletrônico]. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 113-134.

CAMPOLINA, L. de O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. *In*: TUNES, E. **Sem escola, sem**

**documento.** Rio de Janeiro: Editora Epapers, p.31-58, 2011.

CAMPOS, R. D. *et al.* Desafios da Pandemia para o Futuro da Educação: O Caso Coppeade. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 25, n. spe, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2021210062.por>

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29 n. 111, p. 399-419, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>.

CAVALCANTI, C. C; FILATRO, A. **Design thinking na educação presencial, à distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva Educação, 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET. **TIC Kids Online Brasil.** [Pesquisa], 2023. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-qualidade-da-conexao-e-dos-dispositivos-afetam-a-participacao-de-criancas-e-adolescentes-na-internet/>. Acesso em: 30/07/2023.

COSTA, F. N. A.; TEIXEIRA, E.; PANARRA, B. A. C. S. Vivências docentes durante a pandemia da COVID-19: crônicas de uma crise. **Revista Enfermagem UFPI**, v. 10, n. e836, 2021. DOI:10.26694/reufpi.v10i1.836.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade.** Tradução Cássio de Arantes Leite. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DEMBO, T. Thoughts on qualitative determinants in psychology: A methodological study. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 31. n. 6, p. 15–70, 1993. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405310615>.

FARAGE, E. Educação Superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, v. 140, p. 48-65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.237>.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. M. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE, Brazilian Journal of Computers in Education**, 2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.956>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, M.C.B. *et al.* Usos de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior em Enfermagem durante a pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Information Studies: Research trends**, v. 15, n. publicação continuada, p. e02108, 2021. DOI: 10.36311/1981.1640.2001.v15.e02108.

GARCIA, J.; GARCIA, N. F. Impactos da pandemia de Covid-19 nas práticas de avaliação da aprendizagem na graduação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 55, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. “O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica”. *In: GONZÁLES REY, F. (org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.* São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O Pensamento de Vigotsky: Contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Problemas Epistemológicos de la Psicología.** México, DF: Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autonoma de Mexico, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. *In: GONZÁLEZ REY, F. et al. (Org.). Subjectivity within cultural historical approach. Perspectives in cultural historical research.* Singapore: Springer, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e Saúde: Superando a Clínica Patológica.** São Paulo: Cortez, 2011b.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método.** Campinas: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie R. de Didat. E Psic. Pedag.,** v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019.

IBGE / PNAD TIC. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE Notícias,** 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 15/ago./2023.

LIMA, M. F. de; ARAÚJO, J. F. S. de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública,** v. 21, n. 23, 2021. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 15/ago. 2023.

MADEIRA COELHO, C. M. Dialogue as a Subjective Process: Impacts on Learning and Development in Schools. *In: GOULART, D. M.; MITJÁNS MATÍNEZ, A.; ADAMS, M. (Eds.). Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint.* Singapore: Springer, p. 173-187, 2021.

MADEIRA COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). A Complexidade da Linguagem: destaque ao ensino superior.* Campinas: Alínea, 2009.

MADEIRA COELHO, C. M.; CAMPOLINA, L. de O. O Valor da Noção de Experiência nos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Subjetivo. *In*: CAMPOLINA, L. de O.; SANTOS, G. C. S. (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem: Contribuições Atuais da Teoria Cultural-histórica da Subjetividade**. Curitiba: CRV, 2023. p. 129-146.

MADUREIRA, A. F. A. Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. *In*: FREITAS, J. L.; FLORES, E. P. (Orgs.). **Artes e Psicologia: Fundamentos e Práticas**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 57- 82.

MELLO, J. B. *et al.* Ensino remoto em tempo de pandemia: a experiência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). **Medicina - Ribeirão Preto**, v. 54, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.184799>.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (comunicação pessoal, 22 de outubro de 2021). **A obra de Fernando González Rey: gênese, desenvolvimento e desafios atuais**. Apresentação do PowerPoint. III Simpósio da Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade, 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: Avançando na Contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORI, V. D.; FUCHIJIMA B. D.; CORDEIRO, V. P. M. Reflexões sobre a graduação como processo subjetivo: desafios da formação do psicólogo. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Orgs.). **Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultura-histórica**. Curitiba: Appris, 2019.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. Saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.

OKADA, Alberto E. S. P. Repensando a escolarização sustentável - Um Projeto de Sala de Aula de Ensino Superior no contexto da Transformação Digital voltada para Educadores e Alunos. *In*: **CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologia | Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias | Congresso Internacional de Educação Superior a Distância | Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2022**.

OKADA, Alberto E. S. P., CAMPOLINA, L. O. As Experiências Subjetivas Individuais e Sociais no Teletrabalho de Professores e Estudantes Universitários no Processo de Ensino e Aprendizagem em Ambiente *Homeoffice*, p. 269. *In*: **SEQTS 2021 - III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade, 2021**. Disponível em: <https://fernandogonzalezrey.com/index.php/download?download=12:anais-seqts-2021>. Acesso em: 30/jul./2023.

OKADA, Alberto E.S.P., CAMPOLINA, L.O, OKADA, Alexandra. Professores e Estudantes no Contexto Digital: Um Estudo das Experiências Subjetivas. *In*: **CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologia | Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias | Congresso Internacional de Educação Superior a Distância | Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2022**.

OKADA, Alexandra *et al.* CONNECT Ecosistemas Inovadores para Competências 2030. *In: CIET:EnPET|CIESUD:ESUD|2022 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologia | Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologias | Congresso Internacional de Educação Superior a Distância | Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2022.*

OKADA, Alexandra; OKADA, Alberto E. S. P.; CAMPOLINA, L. O. Escolarização aberta para a educação digital com ciência e tecnologia - reflexões sobre os planos europeu e brasileiro de políticas públicas. **EccoS – Revista Científica**, n. 65, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.24689>.

PATIÑO, J. F. T.; GOULART, D. M. Qualitative epistemology: a scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. **The International Research in Early Childhood Education Journal**, v. 7, n. 1, p. 161-181, 2016. ISSN 1838-0689. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138782.pdf>.

PEINADO, J.; MARQUES VIANNA, F. R. P.; MENEGHETTI, F. K. Perspectivas de retorno dos estudantes de uma Universidade Pública às aulas presenciais no pós-pandemia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, e121497, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol38n002022.121497>.

PIRES, A. A Covid-19 e a educação superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunidades virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educacion**, Lima, v. 30, n. 58, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2a. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SANTOS, M. O. dos. **Subjetividade social e aprendizagem na educação empresarial**. 2020. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39060>. Acesso em 15/jul./2023.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. De C.; JESUS, D. L. N. de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, e5336, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>.

SILVA, L. P. da; FRÖHLICH, C. **Análise dos Desafios da Transformação Digital nas Instituições de Ensino Superior**. UFSC, 2019. ISBN:978-85-68618-07-3. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201941>. Acesso em: 30/jul./2023.

SILVA, M. **Interatividade na educação híbrida**. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (org.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>. Acesso em: 30/jul./2023.

SILVA, S.C.R.; SOUZA, G.F. Desafios e perspectivas para o Ensino: entrevista com o coordenador da Área de Ensino da CAPES, Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 3, p. 386-391, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v13n3.13612>.

SILVA, T. F. da; RAMOS, T. C. da S. A graduação na área da saúde em tempos de pandemia da COVID-19: o ensino da disciplina de Prática de Promoção da Saúde e Prevenção de doenças. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7974>.

SILVEIRA, I. F. O Papel da Aprendizagem Ativa no Ensino Híbrido em um Mundo Pós Pandemia: Reflexões e Perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta**, n. 1, e388, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.557>.

SIMM, J. F. S. *et al.* As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, e143820, Edição Especial Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, 2020. DOI:<https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1438>.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. ISBN :978-85-7652-245-4. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Texto original publicado em 1926).

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

WHO. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing – 5 May 2023**, 2023. Disponível em <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing---5-may-2023>. Acesso em 30/jul./2023.

## **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

### **“As Experiências Subjetivas de Professores e Estudantes do Ensino Superior no Contexto da Transformação Digital do Ensino Superior.”**

**Instituição do/a ou dos/(as) pesquisadores(as):**  
CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA CEUB

**Pesquisador(a) responsável:**  
Alberto Erich Steimber de Pereira Okada,  
orientado pela profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo específico deste estudo é compreender a subjetividade individual e social de professores e estudantes universitários, em tempos de pandemia, em meio à transformação digital no contexto da escolarização do ensino superior com a finalidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir das experiências vivenciadas nas interações entre professores e alunos, no ambiente de teletrabalho, seja home-office ou espaços educacionais das instituições de ensino, bibliotecas físicas e ambientes virtuais, dentre outros, com vistas a compreender o indivíduo frente aos diversos modelos de ensino e aprendizagem.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser estudante ou professor do ensino superior.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em contribuir com informações a respeito da sua atuação no

contexto da escolarização do ensino superior, de suas interações e qualidades das relações estabelecidas no ensino presencial, remoto e híbrido, pelo período de 2 semestres, 2º semestre de 2022 e início do 1º semestre de 2023.

- Os procedimentos envolvem a participação em entrevistas e dinâmicas conversacionais individuais e em grupo, cujo material coletado ficará guardado sob sigilo.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada, em Brasília (DF), com encontros realizados pelo ambiente remoto e presencial, sempre que possível, nos espaços de estudo e interação do participante.

### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui riscos mínimos relacionados a um eventual desconforto do participante durante o diálogo nas dinâmicas conversacionais, referentes a lembranças de fatos ou acontecimentos atuais ou do passado que remetem a emoções negativas.
- As medidas preventivas envolvem técnicas de respiração e relaxamento antes e ao final de cada encontro para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá ter acesso a conhecimentos e novas inteligibilidades sobre a dinâmica relacional entre professores e estudantes e que poderão contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional, além de contribuir para maior conhecimento sobre si mesmo.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os dados e instrumentos utilizados a exemplo, áudio e imagens de gravação, entrevistas,

questionários ficarão guardados sob a responsabilidade de Alberto Erich Steimber de Pereira Okada, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Alberto Erich Steimber de Pereira Okada, celular 61-98333-8300

**Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA CEUB

Endereço: SMPW Quadra 1 Conjunto 5 Bloco: /Nº: /Complemento: Lote 3 Casa B

Bairro: /CEP/Cidade: Parkway - Brasília (DF) - CEP: 71.735-105

Telefones p/contato: 61-98333-8300

**Endereço do(a) participante (a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

**APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagem e gravação de  
VOZ**

**“As Experiências Subjetivas de Professores e Estudantes no Contexto da Transformação Digital do Ensino Superior”**

**Instituição do/a ou dos/(as) pesquisadores(as):**  
CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA CEUB

**Pesquisador(a) responsável:**  
Alberto Erich Steimber de Pereira Okada,  
orientado pela Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios da pesquisa intitulada: **“As Experiências Subjetivas de Professores e Estudantes no Contexto da Transformação Digital do Ensino Superior”**, e entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como de estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, o pesquisador Alberto Erich Steimber de Pereira Okada a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros para nenhuma das partes. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do pesquisador em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE C - Ficha / perfil

1. Nome:
2. Idade:
3. IES que estuda ou trabalha:
4. Data de início do vínculo com a IES:
5. Professor ou Aluno?
6. Quantas horas / dia se relaciona com assuntos inerentes à IES?
7. Quantas pessoas residem como você e qual a idade deles?
8. De qual ambiente na sua casa costuma fazer as atividades remotas e de teletrabalho?  
Possui privacidade?
9. Quais os cursos e disciplinas que ministra ou assiste?
10. Enfrentou dificuldades de acesso a recursos de tecnologia para assistir as aulas remotas?
11. Quais outras dificuldades enfrentou ou enfrenta?
12. Qual o curso e quais disciplinas está cursando (se estudante)?
13. Trabalha remuneradamente? Onde? Qual a sua função?
14. Considera-se uma pessoa resistente a mudanças? S/N (justifique)
15. Você se identifica mais com o ensino remoto, presencial, híbrido ou EAD? Justifique.
16. Descreva as vantagens e desvantagens do modelo que mais se identifica e menos se identifica.
17. Você deixou de praticar de forma satisfatória algumas habilidades que envolvem maior nível de interatividade humana em função da migração para as aulas remotas? Quais?
18. Quais as implicações de natureza emocional você vivenciou no ensino remoto emergencial?
19. Você apresenta sintomas de ansiedade, estresse e esgotamento físico ou mental? Faz terapia ou é assistido por médico?
20. Quais dificuldades de ensino e aprendizagem que enfrentou durante o ERE - Ensino Remoto Emergencial?
21. Quais dificuldades de ensino e aprendizagem que enfrenta na retomada do ensino presencial?

22. Teve dificuldades nas relações interpessoais familiares em função do maior tempo de convívio no trabalho home office para fazer atividades de ensino e aprendizagem?
23. Há uma percepção de maior carga de trabalho na retomada do ensino presencial?
24. Possui preocupações com o futuro? Quais?
25. Costuma procrastinar ações, ou suspender, ou abortar projetos de vida importantes? Quais?
26. Com a pandemia e o advento do isolamento social houve mudanças na sua forma de agir e comportar-se perante aos outros?
27. Você é capaz de agir com autonomia frente ao uso de tecnologias em home office?
28. Como está o vínculo entre você e os professores e entre você e os estudantes em comparação com o período atual e o período em que vigorou o ensino remoto?

## APÊNDICE D - Dinâmica de Grupo Inspirada no DT - *Design Thinking*

**Título:** “Repensando a escolarização” - Um Projeto de Sala de Aula de Ensino Superior no contexto da Transformação Digital.

Em tempos de acelerada transformação digital, a forma como vemos e conduzimos a educação, em especial no nível universitário, sofre importantes alterações. Para entender esses desafios e propor soluções inovadoras, foi criada uma dinâmica de grupo inspirada no *Design Thinking*, intitulada "Repensando a escolarização".

Este instrumento teve como foco a prototipagem de um modelo de sala de aula mediada por tecnologia, contando com a participação híbrida de 1 professor, 4 estudantes e 1 convidado especial. Todos foram incentivados a refletir sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para abordar as questões da escolarização no ensino superior.

A oficina foi organizada em 1 (um) dia perfazendo um total de 3 horas e 30 minutos, onde os participantes discutiram não apenas suas vivências individuais no contexto da transformação digital no ensino superior, mas também partilharam perspectivas e soluções coletivas para os desafios apresentados. O foco estava em promover o diálogo e a troca de ideias, procurando desenvolver um saber coletivo sobre a solução de sala de aula voltada para 2030, valendo-se da digitalização da educação.

Para garantir uma abordagem sistemática, os temas foram estruturados em quatro etapas: (a) **Entendendo o Desafio:** Aqui, os participantes foram introduzidos ao problema central da dinâmica. Por meio de uma abordagem interativa, discutiram-se os desafios que as diferentes ecologias de ensino e aprendizagem (presencial, remoto, Ead e híbrida), enfrentam com a crescente popularização do ensino à distância e a pandemia; (b) **Refletindo sobre o Cenário Atual:** Nesta fase, deu-se ênfase à troca de experiências. Os participantes procuraram entender as motivações e escolhas dos colegas, focando em práticas inovadoras no âmbito da digitalização da educação; (c) **Construindo um Ponto de Vista:** Com base nos insights adquiridos, os participantes foram guiados na organização e interpretação dessas informações. Esta etapa foi crucial para definir a direção das soluções propostas; (d) **Ideação:** A fase final centrou-se na elaboração de soluções tangíveis. Por meio de uma tempestade de ideias, os participantes puderam sugerir e avaliar várias soluções para os desafios identificados.

O objetivo foi atingido à medida que os participantes adotaram uma postura mais reflexiva e participativa durante o diálogo em grupo, o que contribuiu para estarem

confortavelmente implicados no curso das dinâmicas conversacionais individuais. A dinâmica em grupo inspirada no *design thinking* proporcionou uma plataforma valiosa de registros de informações para inteligibilidade do pesquisador e para inspirar as discussões acerca da transformação digital na educação superior. Ao promover a discussão aberta e colaborativa, foi possível ampliar o conhecimento e problematizar as tensões, além de propor soluções relevantes para o atual cenário educacional.