


## O ano em que a Terra parou: Ministrando uma disciplina remota no ensino superior durante a Covid-19

The year the Earth stood still: Teaching a remote discipline in higher education during Covid-19

El año en que la Tierra se detuvo: Impartiendo una asignatura a distancia en la educación superior durante la Covid-19

Adriana Patrícia Egg-Serra   
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil  
[patricia.egg.serra@gmail.com](mailto:patricia.egg.serra@gmail.com)

Adriano Furtado Holanda   
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil  
[aholanda@yahoo.com](mailto:aholanda@yahoo.com)

Alessandro Antonio Scaduto   
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil  
[aascaduto@ufpr.br](mailto:aascaduto@ufpr.br)

*Recebido em 10 de outubro de 2022*

*Aprovado em 02 de janeiro de 2023*

*Publicado em 07 de março de 2024*

### RESUMO

Este trabalho foi realizado no intuito de repartir reflexões acerca do impacto da pandemia de Covid-19 sobre os processos de ensino e aprendizagem, objetivando uma atitude docente mais conscientizada das suas limitações e possibilidades diante das mudanças provocadas desde então. A partir de uma perspectiva autoetnográfica, foram apresentadas e analisadas dificuldades encontradas e condutas implementadas na adaptação de uma disciplina optativa de graduação em Psicologia ao ensino remoto. Discute-se a incorporação de instrumentos e estratégias utilizados no retorno às aulas presenciais, tais como: disponibilização de vídeos de acesso livre e organização de materiais em plataformas digitais, utilização do conceito de sala de aula invertida, realização de atividades por formulários online, flexibilização da programação, facilitação da comunicação de reflexões e questionamentos dos alunos, subdivisão do programa em etapas menores que contemplem ciclos completos de assimilação de conteúdos, discussões, avaliações e *feedbacks*. Conclui-se que a consciência e abertura às transformações ocasionadas pela pandemia tem o potencial

de gerar uma mobilização no sentido de avançar sobre todas as dificuldades inegáveis na direção de construir um processo de ensino/aprendizagem mais significativo e mais conectado ao contexto em que se encontra inserido.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Prática pedagógica; Autoetnografia.

## ABSTRACT

This work was carried out in order to share reflections on the impact of the Covid-19 pandemic on teaching and learning processes, aiming for a more conscious teaching attitude towards its limitations and possibilities in the face of the changes caused since the outbreak. From an autoethnographic perspective, difficulties encountered and approaches implemented in the adaptation of an optional undergraduate course in Psychology to a remote teaching system were presented and analyzed. The incorporation of tools and strategies used upon the return to in-person classes is discussed, through topics such as: availability of free access videos and organization of study materials on digital platforms, use of the flipped classroom concept, the carrying out of activities through online forms, flexible programming, facilitation of the communication of students' reflections and questions, subdivision of the program into smaller stages that include complete cycles of content assimilation, discussions, evaluations and feedbacks. It is concluded that awareness and openness to the transformations caused by the pandemic has the potential to generate a mobilization in order to move forward over all the undeniable difficulties in the direction of building a teaching/learning process that is more meaningful and more connected to the context in which it finds itself inserted.

**Keywords:** University education; Pedagogical practice; Autoethnography.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo compartir reflexiones sobre el impacto de la pandemia de Covid-19 en los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando una actitud docente más consciente de sus limitaciones y posibilidades ante los cambios provocados desde entonces. A partir de una perspectiva autoetnográfica, se presentan y analizan las dificultades encontradas y las conductas implementadas en la adaptación de una asignatura optativa de grado en Psicología a la enseñanza a distancia. Se discute la incorporación de instrumentos y estrategias utilizados en el regreso a las clases presenciales, tales como: disponibilización de videos de libre acceso y organización de materiales en plataformas digitales, utilización del concepto de aula invertida, realización de actividades a través de formularios online, flexibilización de la programación, facilitación de la comunicación de reflexiones y preguntas de los estudiantes, subdivisión del programa en etapas más pequeñas que

contemplan ciclos completos de assimilação de conteúdos, discussões, avaliações e *feedbacks*. Se concluye que a consciência e a abertura a las transformaciones provocadas por la pandemia tienen el potencial de generar una movilización en el sentido de avanzar sobre todas las dificultades innegables hacia la construcción de un proceso de enseñanza/aprendizaje más significativo y más conectado al contexto en el que se encuentra inserto.

**Palabras clave:** Educación superior; Práctica pedagógica; Autoetnografía.

*O Eu se realiza na relação com o Tu.*

– Martin Buber (2001, p. 57)

## Uma Vivência Singular – Uma Jornada Partilhada

Escrever este texto foi, ao mesmo tempo, uma experiência nova e um reencontro nostálgico. Tendo iniciado outra graduação enquanto alguns amigos planejavam a aposentadoria, me reinseri com afinco no contexto do ensino superior, imediatamente sucedido por incursões em uma série de pós-graduações *stricto* e *lato sensu*. Sem dúvida, as muitas horas dispendidas neste microcosmo *sui generis* me concederam – não sem custo – uma considerável desenvoltura na tradicional escrita acadêmica. Mas desenvoltura não significa necessariamente prazer. Abandonar o olhar acostumado e retomar o deleite na leitura e na escrita, sem ter que deixar de lado o universo da pesquisa, que inadvertidamente me conquistou, tornou-se uma inesperada fonte de refrigério em meio a um processo por vezes árido e solitário.

Espero, nas próximas páginas, desvendar um pouco deste percurso e os convido a ser coparticipes do caminho que percorri como parte da concretização do meu projeto de mestrado. Narro minha experiência em primeira pessoa, porque foi assim que a vivi. No meu próprio corpo. Se tomo algum tempo para lembrá-la, ainda sinto sua envoltura inquietante. Mas não percorri este caminho sozinha, nem poderia deixar de assinalar a presença entre linhas daqueles que acompanharam cada passo, que em meio a suas próprias vivências encontraram espaço para a partilha. Companheiros de jornada sem os quais nem este texto nem o projeto de pesquisa que lhe deu origem teriam sido possíveis<sup>1</sup>.

Àqueles a quem esta breve apresentação de um artigo científico provoca certo

desconforto literário, certo estranhamento pela linguagem empregada, espero conseguir justificar-me. Por hora, para tranquilizá-los com algum resquício de familiaridade, encerro esta introdução esclarecendo meu objetivo. Espero que, ao narrar a experiência vivida – de adaptar uma disciplina ao ensino remoto, em uma universidade pública, no ano da pandemia mundial de Covid-19 – por meio de um relato autoetnográfico, outros profissionais de ensino possam reconhecer-se, ao menos em parte, e ser levados a refletir também sobre suas práticas. Desejo igualmente que as experiências partilhadas sirvam para estimular cada um, em seu contexto único e singular, a seguir dando passos na direção de aprimorá-las de uma forma mais consciente.

## **A Autoetnografia como Abordagem de Pesquisa**

Para defender o emprego da autoetnografia neste artigo, tomo emprestados e exponho a seguir, muito resumidamente, alguns apontamentos pinçados da coletânea de textos reunidos por Calva (2019) e de alguns outros trabalhos com os quais tive contato enquanto buscava compreender este caminho de investigação. A autoetnografia pode ser classificada como uma abordagem qualitativa e interpretativista de ciência, em contraposição à ideia de um paradigma positivista, que presume originalmente uma realidade objetiva e independente do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008; MÉNDEZ, 2014). Do ponto de vista autoetnográfico, a percepção é parte indissociável da realidade existente e, portanto, o conhecimento se constrói de forma subjetiva e socialmente inserida, resultando em uma apreensão singular dos fenômenos observados (ARTHUR et al., 2012; BOCHNER, 1997; BORTONI-RICARDO, 2008).

A partir da teoria de Thomas Kuhn sobre a estrutura das revoluções científicas (e do pensamento de filósofos como Wittgenstein, Heidegger, Gadamer e Derrida), Ellis e Bochner (2006) defendem o conceito da impossibilidade de distinção entre aquilo que povoa nossas mentes e o que está “lá fora” no mundo, refutando a possibilidade de uma comunicação neutra e transparente por meio da linguagem. Para eles, é impossível defender a tese de que o conhecimento humano se dê de forma

independente da percepção, uma vez que todas as verdades assumidas dependem da atividade descritiva de alguém. Não sendo possível eliminar a influência do observador sobre o observado, o investigador estaria invariavelmente implicado no produto de sua investigação.

Para Adams, Jones e Ellis (2015), estas ideias relacionam-se à crise de representação que pairou sobre as humanidades nas décadas de 1970 e 1980, questionando, dentre outros pontos, (1) o objetivo da busca por verdades universais; (2) a possibilidade de gerar afirmações de conhecimento estáveis e seguras acerca de aspectos humanos subjetivos, como relacionamentos, experiências, etc.; (3) a falta de reconhecimento da influência do conhecimento local e das identidades sociais sobre a pesquisa; e (4) o uso de práticas etnográficas invasivas e colonialistas. A autoetnografia se alinha, portanto, com estas perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, mas com características específicas e distintas em relação a outras abordagens. Com base nos trabalhos de Adams, Jones e Ellis (2015), Ellis (2004), Ellis e Bochner (2006), Jones, (2005) e Méndez (2014), Paiva (2018) aponta duas destas características que se destacam: (1) na autoetnografia geralmente (embora não obrigatoriamente) os textos são redigidos em primeira pessoa e o próprio pesquisador é o objeto da pesquisa e (2) o estilo da escrita apresenta qualidades literárias e ênfase em experiências emocionais.

Pautado na obra de Canagarajah (2012) e Neumann (1996), Paiva (2018) enumera ainda, como vantagens da autoetnografia, (1) a valorização da experiência e ponto de vista do próprio investigador como fonte abundante e válida de conhecimento e (2) a possibilidade de produção de conhecimento de uma forma acadêmica relativamente menos ameaçadora, democratizando os modos de representação cultural e confrontando experiências particulares de indivíduos com as produções científicas tradicionais, que se tornaram expressões dominantes (e nem sempre acessíveis) de poder discursivo.

A respeito de sua definição, autoetnografia pode ser referida como: (1) um gênero de pesquisa e escrita autobiográficos que trabalha com várias camadas de consciência, buscando conexões entre o pessoal e o cultural (ELLIS; BOCHNER, 2006); (2) uma análise narrativa em que o pesquisador concebe a si mesmo como relacionado

pessoalmente a um fenômeno, com vistas a uma forma específica de investigação crítica que integra teoria e prática (MCILVEEN, 2008); (3) uma investigação crítica das experiências pessoais vividas no desenvolvimento da pesquisa realizada ou sobre experiências com a questão investigada (MÉNDEZ, 2014).

Podemos enumerar, ainda, resumidamente, alguns aspectos fundamentais de apresentação da autoetnografia levantados por Adams, Jones e Ellis (2015): (1) utilização da experiência pessoal do pesquisador para descrever e analisar crenças, práticas e experiências culturais; (2) reconhecimento e valorização das relações do pesquisador com outras pessoas; (3) desenvolvimento de autorreflexão profunda e cuidadosa por parte do pesquisador para buscar os pontos de interseção entre sua individualidade e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político; (4) desvelamento de processos pessoais de descoberta sobre o que fazer, como viver e o significado das lutas enfrentadas; (5) equilíbrio entre rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade; e (6) defesa da justiça social e melhoria de condições de vida (comprometimento de toda ciência).

Para Jones (2005), a autoetnografia deve contar uma história, estabelecendo conexões entre vida e arte, experiência e teoria, evocação e explicação, para que o leitor possa relacionar o que está sendo exposto ao contexto de sua própria vida. Para isto, segundo ela, é preciso escrever um texto presente, que capture o leitor e recuse qualquer encerramento ou categorização. Assim, a autoetnografia reivindica as convenções da escrita literária para apresentar ações concretas, emoções, introspecção, personificação e autoconsciência (ELLIS, 2004).

Logo, não se tem qualquer regulação formal para os relatos autoetnográficos, uma vez que o importante neste tipo de pesquisa é o significado e não a produção de um texto de precisão acadêmica (MÉNDEZ, 2014). Relatos autoetnográficos, portanto, comumente renunciam à forma e estrutura dos textos acadêmicos clássicos. Eles não utilizam citações bibliográficas extensas, divisão nítida em seções padronizadas ou verbos impessoais para promover um distanciamento de seu objeto de investigação – já que se considera impossível uma separação entre pesquisador e mundo (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Tal procedimento, contudo, não representa mera insurreição frente a normas vigentes, mas um método intencional de



aproximação entre forma e conteúdo, visando os propósitos já citados.

Certa de não haver esgotado as discussões sobre o uso da autoetnografia, julgo, entretanto, ter oferecido uma explanação minimamente suficiente para cumprir o propósito de justificar esta escolha. Dito isto, espero ser capaz também de justificar os motivos que me levaram a adotar tal abordagem neste texto em particular.

## O Ano em que a Terra parou

Embora já nos pareça uma realidade distante, não há ser humano vivo sobre a face da Terra que não tenha sido desalojado de seu lugar-comum durante o ano de 2020. A temida pandemia de Covid-19 nos obrigou a reinventar relações e reorganizar emoções em meio a um contexto de incertezas e mudanças constantes. No universo da pós-graduação *stricto sensu*, projetos tiveram que ser reestruturados de acordo com medidas emergenciais tomadas pelas universidades. Aulas, estágios e pesquisas tiveram que ser reprogramados e atividades complementares tiveram que ser gerenciadas. Tudo isso gerou um desgaste ainda maior sobre o já famigerado estresse produzido pelas exigências de alta performance destes ambientes.

Tendo vivido na pele todos estes desafios e seu impacto sobre a conclusão da minha pós-graduação, considere impossível deixá-los de fora do meu trabalho. Especialmente quando pequenas lutas do dia a dia se transformaram em verdadeiras batalhas. Afinal, uma pós-graduação *stricto sensu* não se resume a uma tese ou dissertação finalizados, mas envolve a formação de pesquisadores aptos a lecionar nas instituições de ensino superior no país, influenciando novas gerações de profissionais diplomados por estas universidades. E, com certeza, o ano de 2020 foi um divisor de águas para todos os envolvidos na área de ensino, que de uma hora para outra se viram obrigados a lidar com tecnologias que não dominavam e procedimentos didáticos e pedagógicos completamente diversos dos que conheciam (RABELLO; SOUZA; MARTINS, 2020). Embora o ensino remoto já viesse ganhando espaço, ainda eram poucos os familiarizados com suas especificidades.

Como foi bastante discutido, a pandemia acelerou processos que já estavam em andamento, mas que ainda levariam anos para ser implementados, concentrando

inúmeros aprendizados em curto espaço de tempo (GEMELLI; CERDEIRA, 2020). A relação professor-aluno foi irreversivelmente transformada e sequer sabemos quando ou como terminará esta transformação. Examinar as experiências vividas neste processo e refletir sobre o que podemos aprender com elas é um passo importante para seguirmos em frente, como agentes transformadores da realidade, seja o que for que nos reserve o futuro.

Além disso, julguei oportuno, para o leitor e para mim, poder colocar neste texto algo da ordem do vivido, usufruindo do possível efeito terapêutico deste expediente sobre ambos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Afinal, a primeira versão do texto foi produzida no início de 2021, ainda sob o impacto de todas as experiências que estávamos processando. Sem vislumbrar o retorno à normalidade, que hoje nos distancia tão rapidamente do turbilhão de emoções que sofremos, este recurso transformou-se em uma ferramenta de produção de sentido.

A partir deste ponto de vista, espero, portanto, poder repartir não somente conhecimento, mas um pouquinho dessa vida que, por razões compreensíveis e justificáveis (nem por isso menos difíceis de suportar), nos foi sonogada durante a pandemia, na plenitude em que a costumamos desfrutar. Talvez essa proposta tenha sido apenas um efeito colateral desse processo. Como aquele sono, impossível de controlar, provocado por anti-histamínicos. Um desejo irreprímível pelo encontro. Uma necessidade de ser pessoa, de me reconhecer como pessoa. E de tocar outras pessoas. Ainda que para isso, naquele momento, as pontas dos dedos só pudessem expressar seu desejo em palavras.

### **Era uma vez...**

Na esperança de ter sido bem-sucedida ao justificar minha escolha, anseio também o mesmo quanto à contribuição que minha experiência possa gerar para aqueles que, como eu, se sentiram profundamente atingidos pelas mudanças trazidas no rastro da pandemia. Assim, levando em conta que autoetnógrafos devem ser contadores de histórias (MÉNDEZ, 2014), segue-se a minha. Não uma grande saga, repleta de aventuras envolventes, mas uma pequena crônica do cotidiano, marcada



por incumbências comuns e ordinárias que, desalojadas de sua ordem costumeira, previamente pactuada e estabelecida, se transmutaram em desafios inusitados a serem vencidos a cada dia.

### **Como tudo começou**

Desde muito cedo, em minha graduação em psicologia, inquietou-me a completa dissociação entre ciência e religiosidade no mundo acadêmico. O ocultamento do tema é amplamente confirmado por diversas pesquisas e o contato com estas questões durante a formação vem sendo apontado por especialistas como indispensável para eliminar preconceitos e abrir caminhos de discussão da temática (CORRÊA; BATISTA; HOLANDA, 2016; FREITAS, 2018; MACHADO; PIASSON; MICHEL, 2019; PAIVA, 2017; PAIVA; FREITAS, 2019; PEREIRA; HOLANDA, 2016, 2017, 2019). Afinal, há um universo profuso, robusto e extremamente qualificado de pesquisas científicas sobre os mais variados temas em religiosidade, sobretudo sua comprovada e acentuada relação com a saúde, com destaque para a saúde mental (CUNHA; SCORSOLINI-COMIN, 2019; HEFTI, 2019; MOREIRA-ALMEIDA; LOTUFO NETO; KOENIG, 2006; MOREIRA-ALMEIDA; LUCCHETTI, 2016; PANZINI et al., 2007).

Investigar este fenômeno, portanto, foi o que me levou ao mestrado (e ao doutorado que se seguiu). No entanto, como pesquisadores, a definição de um recorte da realidade a ser investigado – ao mesmo tempo significativo e relevante para justificar tempo e recursos empregados e suficientemente delimitado para que seu cumprimento seja possível dentro de um tempo predeterminado – não é tarefa fácil. Por mais que nos desafiem os mistérios do universo, uma investigação científica tem métodos e etapas que precisam ser seguidos, tornando impossível abraçar grandes temas.

Com isto em mente, decidi examinar em que medida uma disciplina optativa de Psicologia e Religião, em um curso de graduação, poderia afetar a percepção dos alunos acerca da interface entre estes dois campos, paradoxalmente tão próximos e tão distantes. Após realizar um mapeamento das principais demandas em relação à

temática, o programa que emergiu foi distribuído em um cronograma, de acordo com o calendário acadêmico da instituição para o primeiro semestre de 2020. No entanto, este foi o início e o fim do trabalho proposto, já que no dia 15 de março a universidade decidiu pela suspensão das aulas, que – embora não pudéssemos imaginar àquela época – permaneceram interrompidas em sua modalidade presencial por dois anos.

### **Uma experiência sem precedentes**

Fiquei sabendo das medidas de suspensão tomadas pela Reitoria durante o voo de retorno de um congresso. O próprio evento já havia sido uma experiência inusitada, com recomendações de distanciamento físico, cadeiras afastadas e sensação generalizada de desconforto cada vez que encontrávamos algum conhecido ou éramos apresentados a alguém. Nestes momentos, acometidos por uma boa dose de constrangimento, não sabíamos se era melhor apertar as mãos, acenar de longe ou, insurgentemente, recorrer ao bom e velho abraço – que nos faria tanta falta nos meses que se seguiram.

No início, ainda tomados de assalto pelo ocorrido, esperávamos a todo momento alguma definição a respeito do retorno das atividades presenciais, postergado reunião após reunião. De uma forma ou de outra, as universidades particulares se acomodaram mais brevemente à nova realidade, assumindo sem demora sua parcela de tropeços e dificuldades. Nas instituições públicas, porém, as decisões percorrem caminhos diversos e percalços foram se revezando e acumulando ao longo de várias semanas, enquanto nos vimos lançados a uma espécie de limbo, sem saber que rumo tomar.

Finalmente, a implementação do Ensino Remoto Emergencial, no final de junho, promoveu três ciclos de ensino, começando em intervalos de 15 dias, a partir do mês seguinte, e encerrando em setembro, independente da data de início. Esta medida nos deixou com um prazo bem apertado para planejar e adaptar a disciplina aos moldes recém regulamentados, transformando a tarefa em uma maratona. Afinal, a carga horária não poderia ser reduzida, mas tínhamos um prazo de três quartos a metade do tempo normal para vencê-la, dependendo do ciclo escolhido. E o programa

precisava ser criado e aprovado antes da oferta das disciplinas. Tudo isso sem contar o óbvio: nossa adaptação a um sistema de ensino totalmente novo e desconhecido, para o qual não tínhamos nenhum preparo ou instrumentalização prévios.

Desta forma, meus questionamentos sobre o silenciamento do tema da religiosidade na formação em psicologia tiveram que ser deixados de lado em prol de dúvidas bem mais pragmáticas. Que plataforma usar? Pior ainda, como operá-la? Como instrumentalizar a abordagem dos conteúdos com menos horas de “sala de aula”? E que “sala de aula” seria essa, sem materialidade, resumida a uma tela de computador? Como promover interações? Como fazer avaliações à distância? Termos como atividades “síncronas” e “assíncronas” passaram a nos assombrar, e tiveram que ser rapidamente incorporados, sem que tivéssemos clareza de suas implicações.

Como docentes, nos vimos atravessados de forma absolutamente singular por questões que não constavam de nenhum manual e sobre as quais não havia material de consulta disponível. Fomos atingidos abruptamente pela concretude de uma situação sem precedentes. O acesso às novas tecnologias tornou-se uma faca de dois gumes, permitindo o desenvolvimento de atividades à distância, por um lado, mas exigindo em contrapartida um alto preço em termos de adaptação. Tudo isso em meio a uma teia de profundas demandas emocionais, pessoais e familiares.

O isolamento decretado a partir da pandemia levantou inúmeros desafios. Como destacam Pinto e Oberg (2020), o ensino e o vínculo aluno/instituição foram profundamente abalados pela precariedade de material e falta de experiência de estudantes e professores em atuar à distância – afinal, de uma hora para outra, o professor tornou-se um mediador e os alunos precisaram conduzir seus estudos de forma independente. Essas duas práticas, em si, podem ser muito bem-vindas, mas a falta de uma construção consistente da habilidade de pesquisa e diligência para dar conta dos conteúdos, ao longo da vida acadêmica discente, dificultou sua aplicação em larga escala em um período de tempo tão reduzido. Ao mesmo tempo, o novo universo de atuação imposto aos docentes, obrigando-os a lecionar por meio de tecnologia que não dominavam, multiplicou incertezas, inseguranças e sobrecarga em seu já conturbado fazer pedagógico, repercutindo, inclusive, nos vínculos e no próprio

sentido de suas tarefas e relações (EGG-SERRA et al., 2021; PINTO; OBERG, 2020).

Naquele ano, comentando uma entrevista de Dejours (2020), Lopes (2020) recordou que a precarização do ensino e a sobrecarga dos professores não eram práticas novas, já ocorriam antes do coronavírus mas, no contexto pandêmico, foram exacerbadas. A situação absolutamente insólita na qual nos vimos repentinamente lançados gerou um mecanismo de consentimento para com a deterioração de uma série de condições, até mesmo por pessoas que antes jamais a conceberiam, dizia Dejours (2020). Em termos de psicopatologia do trabalho, o aumento da sobrecarga, da pressão, da precarização, do individualismo e das perdas dos coletivos resultou no aumento de adoecimentos e fragilização da saúde mental dos envolvidos (LOPES, 2020). Cuidou-se pouco dos estudantes e descuidou-se totalmente dos professores que, frente às alterações na vida particular, pouca familiaridade com as tecnologias de ensino que rapidamente tornaram-se cada vez mais essenciais e uma carga burocrática imensa, viram sua vontade de inovar, até por necessidades impostas pela pandemia, barrada por muros de obstáculos quase intransponíveis (LOPES, 2020).

Com as fronteiras entre trabalho e vida pessoal ruindo, obrigados a reinventar práticas e assimilar profundas e extensas mudanças em um tempo exíguo, em meio à falta de familiaridade com ferramentas digitais, muitos docentes se sentiram desqualificados (FEUERHARMEL; LIMBERGER, 2020). A falta de socialização e comunicação apropriada entre alunos, professores, famílias e sociedade, exacerbadas durante a pandemia, tornaram ainda mais estressante o ambiente acadêmico (DIAZ; GÓMEZ, 2007). A sensação de isolamento provocado pelas medidas sanitárias foi reforçada por câmeras fechadas e microfones silenciados nas salas de aula virtuais, numa combinação de fatores que levaram ao um aumento nas taxas de sintomas de ansiedade e depressão (EGG-SERRA et al., 2021).

Em meio ao turbilhão de atividades que nos cercaram, tivemos que lidar com essas dificuldades e outras mais. Diante de uma crise tão contundente, não pude deixar de dar minha parcela de contribuição ao projeto de suporte à comunidade criado pela universidade na pandemia. Assim, somaram-se outras incumbências às demandas da pós-graduação, que seguiram se sobrepondo aos desafios da organização da disciplina. Com novos ciclos iniciando a cada duas semanas,

presumimos que, para além de nós, os alunos também se veriam cada vez mais sobrecarregados, conforme o calendário fosse avançando. Com isso em mente, decidimos iniciar o quanto antes nossa disciplina e, uma vez que não consideramos humanamente possível – ao menos diante da parcela de humanidade que nos cabia – alcançar o primeiro ciclo, estabelecemos como alvo o segundo.

Para as atividades assíncronas decidimos pesquisar material disponível online, ao invés de produzir todo o conteúdo, o que tornou possível incluir palestras de nomes renomados na área da Psicologia da Religião e da interface entre Espiritualidade e Saúde. Aliás, esta foi uma grata surpresa e uma grande vantagem com a qual não contávamos. Se por um lado o mundo virtual impôs uma série de desafios e restrições, por outro nos abriu portas das quais, habituados a determinado contexto, provavelmente não teríamos lançado mão, como palestras de professores e pesquisadores de todo o Brasil e outros países, postadas em canais de livre acesso.

Antes de prosseguir, abro neste parágrafo um parêntese para levantar uma breve reflexão: o fato de que estes recursos já estavam lá. Não foram produzidos a toque de caixa, para suprir as demandas da pandemia. Estavam à nossa disposição, desde muito tempo, sem que nos déssemos conta. Obviamente há muito que se discutir acerca da precarização do ensino, exclusão digital – especialmente nas camadas menos privilegiadas da população – e o receio de que, no rastro da pandemia, o desmantelamento do ensino público ganhe força. Discussões extremamente pertinentes, por sinal. Por outro lado, não podemos nos ocultar ao fato de que existe um universo inexplorado de recursos dos quais podemos nos valer. Recursos que, bem aplicados, podem ser muito produtivos e, com certeza, encontram-se alinhados à realidade de grande parcela dos nossos estudantes de graduação, que nasceram na era digital e manuseiam suas mídias como extensões do próprio corpo. Obviamente não estou defendendo uma migração do modelo presencial para o digital, mas também não consigo deixar de reconhecer os possíveis benefícios da utilização de recursos tecnológicos como ferramentas valiosas no processo de ensino-aprendizagem, questão já presente na literatura e que, cada vez mais, passa a ser tematizada e problematizada em estudos recentes (FERREIRA et al., 2020; HEINE; KREPF; KÖNIG, 2023; ROSA; TRENTIN; GIACOMELLI, 2022; SHI; CHAN; LIN,

2023).

Para nossa disciplina, além do início mais breve possível, optamos ainda por explorar o sistema de sala de aula invertida<sup>2</sup>. O acesso antecipado dos alunos aos conteúdos previstos, para posterior discussão em aula, foi uma aposta para otimizar tanto a aprendizagem quanto o tempo escasso, que precisávamos administrar. Assim os estudantes teriam a possibilidade de gerenciar seus estudos da maneira mais conveniente, permitindo limitar os encontros sincrônicos a uma breve retomada dos temas abordados, seguidos de debates sobre as dúvidas e/ou pontos de interesse da turma. Esperávamos, assim, alternar a apreensão individual de conteúdos com momentos de reflexão e elaboração coletiva.

Todas essas medidas, assim como outras descritas adiante, tiveram que levar em consideração a grande carga de estresse não só dos professores, como também dos estudantes. Foi preciso repensar nossas práticas tendo em vista o contexto universitário, onde expectativas elevadas, exigências do mercado de trabalho e preocupação com o futuro profissional e pessoal geram uma grande vulnerabilidade a problemas psicoafetivos, muito mais prevalentes do que na população em geral, quadro que foi agravado pela pandemia (EGG-SERRA et al., 2021). Os materiais em vídeo, por exemplo, foram uma ferramenta importante para simplificar o acesso aos conteúdos propostos.

Como encontramos uma profusão de material pertinente em vídeos, para além dos clássicos textos acadêmicos (que também disponibilizamos), optamos por deixar dois terços do tempo para atividades assíncronas, concentrando nossos encontros em seis reuniões de duas horas/aula (nossa disciplina era de 30 horas, usualmente ministradas em 15 semanas). A primeira serviria para retomar o contato com os alunos, apresentando docentes e proposta da disciplina, esclarecendo atividades, avaliações e demais questões pragmáticas ordinárias, além de familiarizá-los com as recentes questões técnicas, como o novo formato de ensino, operação da plataforma escolhida e novos recursos pedagógicos. Nos próximos cinco encontros todo conteúdo necessário à abordagem das temáticas propostas estaria organizado e disponível para acesso, um módulo por semana, durante a semana antecedente a cada atividade síncrona programada.



Em relação à proposta original, alguns tópicos foram agrupados e outros suprimidos. Apesar do trabalho hercúleo para viabilizá-la, a ideia de cumprir o programa em um tempo reduzido de seis semanas se mostrou bastante adequada, pois a grande procura dos estudantes nos levou a abrir uma segunda turma no ciclo subsequente, com duas semanas a menos para execução. Além disso, terminando antes da data limite, desopilamos o final do período especial para os alunos que se matricularam em mais de um ciclo, favorecendo o engajamento da turma.

Decidido “o que” fazer, restava o “como”. Aflita para iniciar minha jornada pelo mundo digital em tempo de instrumentalizar minimamente um bom andamento para a disciplina, decidi optar sem demora por uma plataforma de trabalho. Contando com o auxílio de um irmão professor que já manuseava uma plataforma virtual para organização de conteúdos de aula e integrando um laboratório de pesquisas que vinha utilizando a mesma plataforma para encontros *online*, não vi motivo para dispender o recurso mais precioso naquele momento – o tempo – em busca de alternativas. Imediatamente me inscrevi em um curso breve e gratuito para uso destes recursos por professores e aprendi como operar seus mecanismos básicos.

Como já comentei, a falta de treinamento consistente dos alunos no decurso da vida acadêmica para o estudo autônomo tem sido uma das grandes dificuldades enfrentadas na implementação do ensino remoto. No intuito de superar essa barreira, buscamos criar um sistema o mais integrado possível, organizado passo a passo, com instruções claras e uma ordem lógica, que se repetisse a cada módulo, favorecendo a familiarização com o processo. Todos os conteúdos e atividades foram sistematizados na plataforma de acordo com os cinco módulos. A cada módulo as atividades eram estruturadas e postadas sempre na mesma sequência – de acordo com a ordem cronológica para sua realização – e cada módulo encerrava um ciclo completo, com atividades de apreensão de conteúdo, reflexão e discussão coletivas, e avaliação. Ainda no sentido de estimular os estudantes à autopercepção em relação a seus processos de aprendizagem, foi incluída uma autoavaliação orientada como parte da composição das notas.

Para alimentar nosso projeto experimental de disciplina remota, criamos um sistema integrado de avaliações, via formulários *online*, buscando nos aproximar da

melhor forma possível dos princípios da sala de aula invertida e tornar viável o cumprimento do programa planejado sem gerar sobrecarga, nem para os alunos, nem para nós. Afinal, estávamos todos no mesmo barco, tendo que gerenciar novas formas de interação e experimentando novas propostas que ainda não sabíamos se iriam revelar-se apropriadas. Para este fim, procuramos criar um sistema de *feedback* de mão dupla, que avaliasse o processo e não somente o resultado final. Por um lado, as avaliações semanais nos forneceriam a percepção dos estudantes acerca das práticas desenvolvidas, permitindo que fizéssemos ajustes e correções ao longo do processo. Por outro, os resultados, também divulgados semanalmente, permitiriam aos alunos ajustar e corrigir seu desempenho. Este sistema poderia proporcionar, tanto aos discentes quanto a nós, professores, uma carga de trabalho mais uniformemente distribuída e um nível de estresse mais gerenciável.

No intuito de fomentar o engajamento dos alunos, para além da apreensão de conteúdos, incentivando-os a elaborar as próprias percepções e trazê-las para a discussão em sala, incluímos uma questão final em todos os formulários de avaliação, para ser respondida livremente. Cada um, em articulação com a temática do módulo referente, deveria discorrer sobre dúvidas ou pontos que houvessem chamado sua atenção. Acrescentamos, por fim, uma questão opinativa sobre as atividades e o encontro de cada módulo que, esperávamos, nos ajudaria a avaliar seu andamento. Com estes recursos em mãos, julgamos possível iniciar nosso trabalho, esperando que nos fornecessem um suporte adequado para sensibilizar os alunos para as questões que foram levantadas na fase inicial do projeto, anterior à pandemia. E, torcendo para que nossas iniciativas se tornassem fecundas, cruzamos os dedos para dar tudo certo!

## **Apontamentos e Reflexões**

Talvez esta seção seja o mais próximo que vamos chegar de uma apresentação de resultados tradicional em pesquisas científicas. Se fosse nosso objetivo cumprir tal intento, até poderíamos tentar mensurar o quanto atingimos a capacitação dos estudantes para os objetivos propostos inicialmente, ou avaliar o

quanto fomos bem-sucedidos na tentativa de adaptação da disciplina presencial para o ensino remoto na estruturação da pesquisa. Mas a interferência da pandemia trouxe à tona tantas questões de adaptação, logísticas e pessoais, narradas e descritas ao longo do texto, para nós e para os alunos, que procuramos deixar de lado as especificidades objetivadas para dar espaço àquilo que se tornou possível. Com os prazos cada vez mais apertados, não houve condições de empregar os esforços necessários sequer para definir critérios de avaliação pertinentes. Que espécie de resultados poderíamos apresentar então?

É precisamente neste ponto que retomo minha opção pela autoetnografia, como forma de expressar repercussões de uma experiência para além de critérios pré-definidos, como um registro da percepção própria de alguém diretamente implicado em algo que não é estático, que não é dado objetivo, mas consciência subjetiva de uma vivência de mundo que se dá sempre em gerúndio. Não acredito que os resultados dessa experiência possam ser encerrados em um trabalho escrito, mas espero poder repartir uma pequena porção daquilo que se tornou significativo para mim. E que essa porção seja capaz de despertar cada leitor para reflexões acerca de suas próprias experiências e de suas experiências mais próprias.

Em primeiro lugar, confesso que, ao tentar delimitar a disciplina para meu estudo por meio de um levantamento e comparação de ementas de disciplinas similares, me surpreendi pela obviedade da inversão de papéis que se desvelou na impossibilidade de defini-la desta forma (dada a diversidade de propostas encontradas e insuficiência de pontos em comum). Afinal, quando foi que nos desconectamos de uma ideia de educação que medeia a relação entre conhecimento e realidade tangível, como ensina o mestre Paulo Freire, para nos focar na replicação do conteúdo de conhecimentos produzidos? Por que somente a inviabilidade de reprodução da síntese desses conteúdos me fez voltar ao papel fundamental do processo de ensino, que é capacitar o estudante a lidar com a concretude do seu contexto de atuação? É claro que essa concretude encontra-se entretecida em uma complexa trama conceitual, mas não pode ser definida por ela. Afinal não estamos falando “[...] de privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas de buscar estabelecer pontes que articulem um caminho possível a ser trilhado pelo futuro profissional em sua jornada

singular e única” (EGG-SERRA; HOLANDA, 2022, p. 365).

Em relação ao processo que se estabeleceu, algo que chamou minha atenção foi a quantidade de material que surgiu das questões abertas, voltadas à percepção dos estudantes. Parte do material de avaliação consistia em perguntas objetivas elementares, baseadas na verificação de assimilação de conteúdos, pois precisávamos estimular os alunos a realmente entrarem em contato com os materiais disponibilizados. Mas, conforme relatado, havia sempre uma questão que oferecia espaço aberto para as colocações que eles julgassem pertinentes.

Confesso que não imaginava o resultado que este expediente iria proporcionar. Sem dúvida houveram respostas breves e evasivas, mas a grande maioria dos alunos trouxe reflexões pessoais elaboradas em articulação com os conceitos apresentados e inseridas em seus próprios contextos. Outros encontraram ali um espaço para expor relatos pessoais de dificuldades vividas pela alienação do tema da espiritualidade no campo da ciência. Em todo caso, o envolvimento dos estudantes quando foi solicitado (e permitido) que expressassem suas próprias observações, análises e considerações foi bem maior do que o esperado.

Percebemos ainda, ao longo das semanas, que, ao agrupar e sintetizar os comentários originados pelas atividades, as discussões em nossa sala de aula virtual puderam ser alimentadas pelas participações dos alunos, mesmo quando estes não se manifestavam ao vivo. Uma vez que suas colocações já haviam sido disponibilizadas nas atividades desenvolvidas anteriormente, em nossos encontros era possível retomá-las, mesmo em meio a um mar de câmeras e microfones fechados. E, quando eram trazidas, outros alunos, eventualmente, se tornavam mais disponíveis para elaborar suas próprias reflexões, acrescentando novos comentários e inserções. O que se observou, portanto, foi o efeito facilitador da abertura ao diálogo em sala da aula, a partir dos elementos trazidos pelos próprios alunos – tanto em termos de dúvidas, quanto mesmo em questionamentos críticos ou experiências pessoais –, material este que se encontra em meio a processos de análise, como parte da continuidade da pesquisa<sup>3</sup>.

Creio que a mobilização de dúvidas e questionamentos em um espaço seguro, onde as inquietações puderam ser processadas e organizadas em um texto elaborado

com certo cuidado, sem precisar administrar a pressão da exposição pública diante dos demais, trouxe um nível de engajamento que não alcançamos nas aulas – nem nos encontros online, nem mesmo nas aulas presenciais anteriores à pandemia. Em uma roda de conversa, após o retorno presencial, o receio do julgamento entre seus pares surgiu como uma fonte de sofrimento profundamente estressante entre os discentes, que declararam não se manifestar em sala de aula por receio de possíveis comentários detratores em redes sociais.

Mais uma vez me vi refletindo sobre como, muitas vezes, inadvertidamente, nos alienamos do contexto no qual estamos imersos. Por um lado, deixamos de utilizar recursos disponíveis, capazes de mobilizar os estudantes de formas diversas daquelas com as quais nos encontramos familiarizados. E perdemos com isso. Todos, alunos e professores. Vejo muitos mestres desestimulados por uma aparente apatia generalizada de seus aprendizes. E não sem razão. A presença física dos alunos em sala de aula nunca garantiu a assiduidade em igual medida dos espíritos correspondentes, mas em tempos de conectividade permanente e ininterrupta, celulares, tablets e laptops se estabeleceram, indubitavelmente, como uma concorrência desleal. Estes e outros obstáculos, contudo, deveriam nos desafiar, mais do que desanimar.

Por outro lado, o efeito dessas mídias sobre os processos de ensino/aprendizagem dos nossos alunos é um tema precariamente explorado e seus desdobramentos em sala de aula ainda estão longe de ser compreendidos. É precisamente por isso que a necessidade de repensar nossas estratégias em função da realidade que se apresenta torna-se ainda mais imprescindível. E, nesse ponto, apesar de todos os transtornos e prejuízos inerentes, a desestruturação do sistema corrente e habitual de ensino na pandemia nos escancarou também uma janela de oportunidade, que permitiu uma experimentação mais aberta e menos regulatória de possibilidades para além das dificuldades.

Levando em conta os elementos apresentados, com base nas devolutivas semanais, ao longo do processo procuramos recompor nossas discussões e avaliações de acordo com os *feedbacks* recebidos e abrimos mais questões para as elaborações próprias, diminuindo levemente a carga de questões objetivas. Todos

estes ajustes foram negociados e comunicados a cada semana, deixando claro que estávamos atentos às demandas apresentadas e abertos a acordos, desde que pautados nas carências do coletivo e dentro de parâmetros razoáveis. Também fizemos pequenas concessões pontuais e individuais, quanto a prazos de entrega de atividades, por exemplo, sempre que fomos procurados por alunos que expressaram alguma dificuldade nesse sentido. Decorre disto, um grande aprendizado para o educador e para o professor pesquisador, qual seja: a potência da abertura ao diálogo, à permissão para a expressão, à liberdade da exploração da criatividade da experiência subjetiva. Neste caminhar, acabamos por nos encontrar com as ideias de grandes nomes da Educação – como Paulo Freire, Martin Buber ou Carl Rogers – quando estes insistem em apontar o quanto nossos alunos nos ensinam tanto quanto nós (educadores) os ensinamos.

Com o retorno das aulas presenciais incorporamos muitos desses expedientes, como disponibilização de vídeos e organização de materiais por meio da plataforma virtual, onde a seleção de conteúdos dispostos de acordo com a temática proposta e a sequência cronológica das aulas, facilita o acesso dos estudantes. A ideia de sala de aula invertida também tem sido explorada, ampliando o acesso aos tópicos abordados por meio dos vídeos, que promovem um engajamento mais exequível que textos acadêmicos tradicionais. Além disso, a realização das atividades em formulários online, tem facilitado a entrega, o registro e o armazenamento deste material.

A flexibilização da programação e subdivisão em módulos com um ciclo completo de apresentação de conteúdos, discussões, avaliações e *feedbacks* procura manter a abertura e maleabilidade para as singularidades de cada turma, permitindo ajustes de acordo com os interesses e necessidades emergentes. Além disso, temos buscado iniciar as discussões das temáticas abordadas por meio de pequenos grupos, onde os alunos podem modular e validar suas percepções em um coletivo, ao invés de ficar expostos ao julgamento dos colegas de forma pessoal e isolada. Este expediente permite que as discussões sejam abordadas inicialmente entre um grupo pequeno de estudantes, que muitas vezes se forma por afinidade, facilitando a formulação de questões, que são debatidas e, posteriormente, apresentadas como



produções do grupo e não de de um indivíduo isolado.

Embora não tenha sido conduzida nenhuma pesquisa diretamente com os estudantes no ensino remoto, dados colhidos na primeira turma ministrada após o retorno do ensino presencial indicam a importância da abertura, flexibilidade e acolhimento das demandas, especialmente diante de contextos de crise, como experimentamos tanto no período mais crítico da pandemia quanto no atual cenário de readaptação. Além de fatores protetivos à saúde mental, tais procedimentos, quando somados à responsabilização individual e coletiva, criam uma atmosfera de consideração e respeito mútuos, que proporcionam um ambiente facilitador para que os alunos se coloquem enquanto participantes mais efetivos na construção do próprio saber.

Neste sentido, se estivermos suficientemente abertos e conscientes, as transformações ocasionadas pela pandemia podem representar a possibilidade de um novo olhar, capaz de avançar sobre todas as dificuldades inegáveis na direção de um processo de ensino/aprendizagem mais significativo. Em nossa caminhada, não obtivemos resultados extraordinários, não fizemos grandes descobertas inovadoras, nem fomos laureados por realizações primorosas. Como milhares de outros professores espalhados pelo planeta, nos vimos dando aulas para telas escuras durante a pandemia. Não conseguimos obter uma participação nos encontros online tão ativa quanto gostaríamos. Também não conseguimos proporcionar integração entre os alunos. Não conseguimos realizar nossa pesquisa original. Não tivemos condições de avaliar, de forma concreta e objetiva, em que medida o nosso empenho produziu resultados palpáveis.

Tudo que posso ofertar, portanto, é a minha percepção subjetiva de que os esforços empreendidos tiveram suas recompensas. Pequenas recompensas, como, por exemplo, os relatos de experiências pessoais depositados em nossas mãos em confiança; a gratidão demonstrada por pequenas concessões feitas; o engajamento dos alunos nas respostas aos questionários, mesmo em meio a um contexto da alta demanda e estresse; a riqueza dos comentários registrados; ou até mesmo a generosidade daquelas poucas câmeras abertas. Talvez as mais significativas tenham sido decorrentes de alunos que, após as aulas ou algum tempo depois da retomada

do ensino presencial, retornaram para dialogar novamente, para agradecer a oportunidade que tiveram de discutir um tema tão silenciado na formação, ou mesmo pelo acolhimento que receberam. Mas em tempos difíceis, pequenas recompensas podem ser grandes tesouros. Guardarei para sempre as minhas.

### **E viveram felizes para sempre (ou não)...**

Os contos de fada sempre terminam quando a história está só começando. Não é muito diferente com este projeto. Assim que a última linha foi escrita a verdadeira história começou, porque o objetivo deste trabalho foi a partilha. E partilha presume um outro, sobre o qual, de resto, não temos nenhum controle. Tal como as mãos espalmadas nas pinturas rupestres, este texto foi um registro da minha existência, uma forma de marcar minha passagem. Presença e impermanência. Um jeito de dizer que estive aqui, no ano em que a terra parou. Estive aqui, e sobrevivi. Pessoas atravessadas por grandes infortúnios são frequentemente chamadas de sobreviventes. Convivendo com uma pandemia mundial durante dois anos (e sabe-se lá por quanto tempo mais com seus efeitos) nos tornamos aos poucos uma imensa multidão de sobreviventes, cada qual à sua maneira. Alguns sobrevivendo a grandes tragédias, outros, como eu, aos pequenos desafios do cotidiano.

Diante da temporalidade que me permite hoje analisar em retrospecto as experiências vividas, como professora pesquisadora e como pessoa, posso finalmente apreciar sua riqueza. Como bem afirma Frankl (1946/2018), todo sofrimento humano torna-se suportável quando revestido de sentido. As dificuldades enfrentadas criaram oportunidades de crescimento. Nenhuma voltou vazia: transformam-se em vitórias ou lições. Mesmo com todos os problemas e limitações que seguem nos desafiando, o desalojamento da naturalização dos processos de ensino ao qual fomos impiedosamente lançados em 2020, implicou na necessidade de novos olhares que ampliaram a abertura para novas perspectivas.

Com isso, exploramos possibilidades que permaneciam encobertas e arriscamos passos que timidamente se detinham. Assim, instrumentos e estratégias que foram concebidos para dar contingência a uma situação completamente

extemporânea têm se revelado como recursos viáveis e relevantes para aprimorar a mediação dos processos de ensino e aprendizagem também no ensino presencial. Mesmo imersos neste cenário, abrimos ainda um espaço de discussão cientificamente embasada para temáticas caladas na formação em psicologia, acolhendo vivências invalidadas e invisibilizadas por falta de conhecimento, discriminação e preconceito.

Não acredito, porém, que os resultados dessa experiência possam ser encerrados nesse trabalho. Porque o verdadeiro resultado de todo o esforço empreendido foi plantar sementes. Sementes da possibilidade de diálogo entre ciência e religião, sementes da possibilidade de repartir nossas histórias e aprender com elas, sementes da possibilidade de repensar nossas metodologias de ensino, sementes da possibilidade de não nos sentirmos sozinhos em meio aos nossos desafios. E sementes crescem. E se reproduzem e se espalham, carregadas pelo vento. E se multiplicam. E não há instrumento científico capaz de medir com precisão absoluta seu alcance. Só nos resta esperar que as boas sementes que encontramos e espalhamos se deparem com uma terra fecunda – dentro e fora de nós.

## Referências

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: Understanding qualitative research**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ARTHUR, James; WARING, Michael; COE, Robert; HEDGES, Larry V. **Research methods and methodologies in education**. London: SAGE Publications, 2012.

BOCHNER, Arthur P. It's About Time: Narrative and the Divided Self. **Qualitative Inquiry**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 418–438, 1997. DOI: 10.1177/107780049700300404. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780049700300404>. Acesso em: 9 maio. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. (N. A. Von Zuben, Trad). São Paulo: Centauro, 2001. (Trabalho original publicado em 1923).

CALVA, Silvia Marcela Bérnard. **Autoetnografía: Una metodología cualitativa**. Aguascalientes: Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019. Disponível em: [https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh\\_autoetnografia\\_9786078652891.html](https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh_autoetnografia_9786078652891.html). Acesso em: 9 maio. 2019.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 258–279, 2012. DOI: 10.1002/tesq.18. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1002/tesq.18>. Acesso em: 9 maio. 2019.

CORRÊA, Cairu Vieira; BATISTA, Jeniffer Soley; HOLANDA, Adriano Furtado. Coping religioso/espiritual em processos de saúde e doença: revisão da produção em periódicos brasileiros (2000-2013). **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 61–78, 2016. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/82>. Acesso em: 9 maio. 2019.

COSTA, Waldecíria; NOGUEIRA, Conceição; FREIRE, Teresa. The lack of teaching/study of religiosity/spirituality in psychology degree courses in Brazil: The need of reflection. **Journal of Religion and Health**, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 322–332, 2009. DOI: 10.1007/s10943-009-9255-9.

CUNHA, Vivian Fukumasu Da; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A dimensão Religiosidade/Espiritualidade na prática clínica: Revisão integrativa da literatura científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 35, 2019. DOI: 10.1590/0102.3772e35419.

DIAZ, Esther Susana Martinez; GÓMEZ, Darwin Andrés Diaz. Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–22, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>.

LA PANDEMIA Y LA CRISIS EN EL TRABAJO. Direção: Christopher Dejours. [s.l.] : YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 9 maio. 2019.

EGG-SERRA, Adriana Patrícia; SOBOLL, Lis Andrea Pereira; MIOLA, Giovanna; PELANDA, Isabela Bastos. Cuidando de si e do outro: Respondendo aos desafios da pandemia no contexto acadêmico. *Revista do NUFEN*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 120–132, 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912021000200011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200011&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 9 maio. 2019.

EGG-SERRA, Adriana Patrícia; HOLANDA, Adriano Furtado. Psicologia e religião - o que é isso?: Uma proposta curricular. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto (org.). *Psicologia e Religião*. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 355–372.

ELLIS, Carolyn S. **The ethnographic I: A methodological novel about auto ethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, Carolyn S.; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. View of Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Acesso em: 9 maio. 2019.

ELLIS, Carolyn S.; BOCHNER, Arthur P. Analyzing Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 429–449, 2006. DOI: 10.1177/0891241606286979. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241606286979>. Acesso em: 9 maio. 2019.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá; LEMGRUBER, Márcio Silveira; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Estratégias para resistir às resistências: Experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. *Revista e-Curriculum*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 994–1016, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p994-1016>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762020000200994&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000200994&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 maio. 2019.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza; LIMBERGER, Veridiana. Trabalho docente na pandemia: Uma análise a partir de reportagens em mídia digital. *Anais da Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/20894>. Acesso

em: 9 maio. 2019.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**. 49ª ed. ed. Petrópolis: Sinodal/Vozes. (Trabalho original publicado em 1946), 2018.

FREITAS, Marta Helena de. Relevância do estudo da religião para o estudante de Psicologia. *In*: ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre; SAFRA, Gilberto (org.). **Psicologia clínica: Da graduação à pós-graduação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018. p. 273–280.

GEMELLI, Cátia Eli; CERDEIRA, Luísa. Covid-19: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. *In*: GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos M.; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jacyara Rochael (org.). **Janelas da pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020. p. 115–124. Disponível em: [https://institutodh.org/sdm\\_downloads/janelas-da-pandemia/](https://institutodh.org/sdm_downloads/janelas-da-pandemia/). Acesso em: 9 maio. 2019.

HEFTI, René. Integrando espiritualidade no cuidado com a saúde mental, psiquiatria e psicoterapia. **Interação em Psicologia**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 308–321, 2019. DOI: 10.5380/psi.v23i02.68486.

HEINE, Sandra; KREPF, Matthias; KÖNIG, Johannes. Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions – a systematic review. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 28, p. 3711–3738, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11321-z>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11321-z>. Acesso em: 9 maio. 2019.

JONES, Stacy Holman. Autoethnography: Making the personal political. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 2005. p. 763–792.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: Um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 718–737, 2009. DOI: 10.1590/s1414-98932009000400006.

LOPES, Fernanda Tarabal. Notas de percurso pela universidade pandêmica. *In*: GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos Machado; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jaciara Rochael (org.). **Janelas da pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020. p. 125–135. Disponível em: [https://institutodh.org/sdm\\_downloads/janelas-da-pandemia/](https://institutodh.org/sdm_downloads/janelas-da-pandemia/). Acesso em: 9 maio. 2019.

MACHADO, Fátima Regina; PIASSON, Douglas Leite; MICHEL, Renate Brigitte. Mapeamento da Psicologia da Religião no Brasil. *In*: ESPERANDIO, Mary Rute



Gomes; ZANGARI, Wellington; FREITAS, Marta Helena De; LADD, Kevin L. (org.). **Psicologia Cognitiva da Religião no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 41–71.

MCILVEEN, Peter. Autoethnography as a Method for Reflexive Research and Practice in Vocational Psychology. **Australian Journal of Career Development**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 13–20, 2008. DOI: 10.1177/103841620801700204. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/103841620801700204>. Acesso em: 9 maio. 2019.

MÉNDEZ, Mariza G. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 279, 2014. DOI: 10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a09. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-46412013000200010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010). Acesso em: 15 mar. 2021.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander; LOTUFO NETO, Francisco; KOENIG, Harold G. Religiousness and mental health: a review. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 242–250, 2006. DOI: 10.1590/S1516-44462006005000006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000300018&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000300018&lng=en&tlng=en). Acesso em: 23 set. 2019.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander; LUCCHETTI, Giancarlo. Panorama das pesquisas em ciência, saúde e espiritualidade. **Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 68, n. 1, p. 54–57, 2016. DOI: 10.21800/2317-66602016000100016. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252016000100016&lng=pt&tlng=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000100016&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 9 maio. 2019.

NEUMANN, Mark. Collecting ourselves at the end of the century. In: ELLIS, Carolyn S.; BOCHNER, Arthur P. (org.). **Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing**. Walnut Creek: AltaMira Press, 1996. p. 172–198.

PAIVA, Geraldo José de. Psicologia Acadêmica da Religião no Brasil: história, resultados e perspectivas. **Revista Pistis Praxis**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 31, 2017. DOI: 10.7213/2175-1838.09.001.DS02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/7187/7067>. Acesso em: 9 maio. 2019.

PAIVA, Geraldo José de; FREITAS, Marta Helena de. História, estado atual e perspectivas da Psicologia da Religião no Brasil. In: ESPERANDIO, Mary Rute Gomes; ZANGARI, Wellington; FREITAS, Marta Helena De; LAAD, Kevin L. (org.). **Psicologia Cognitiva da Religião no Brasil: Estado atual e oportunidades futuras**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 21–39. DOI: 10.24824/978854443805.3. Disponível em: <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34324-psicologia-cognitiva-da-religiao-no-brasil-br-estado-atual-e-oportunidades-futuras>. Acesso em: 9 maio. 2019.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. **Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: Uma autoetnografia**. 2018. Universidade Federal do Paraná, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=28018&idpograma=40001016016P7&anobase=2018&idtc=1408>. Acesso em: 9 maio. 2019.

PANZINI, Raquel Gehrke; ROCHA, Neusa Sicca Da; BANDEIRA, Denise Ruschel; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Qualidade de vida e espiritualidade. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, [S. l.], v. 34, p. 105–115, 2007. DOI: 10.1590/S0101-60832007000700014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-60832007000700014&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000700014&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 23 set. 2019.

PEREIRA, Karine Costa Lima; HOLANDA, Adriano Furtado. Espiritualidade e religiosidade para estudantes de psicologia: Ambivalências e expressões do vivido. **Revista Pistis Praxis**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 385–413, 2016. DOI: 10.7213/PP.V8I2.1405. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/1405>. Acesso em: 8 maio. 2019.

PEREIRA, Karine Costa Lima; HOLANDA, Adriano Furtado. Religiosidade e formação em Psicologia: Sentidos e ambiguidades na percepção de estudantes. *In*: PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza; ALBANESE, Luciana; FERRARINI, Norma da Luz (org.). **Psicologia & Educação superior: Formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá Editora, 2017. p. 187–204.

PEREIRA, Karine Costa Lima; HOLANDA, Adriano Furtado. Religião e espiritualidade no curso de psicologia: Revisão sistemática de estudos empíricos. **Interação em Psicologia**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 222–235, 2019. DOI: 10.5380/psi.v23i02.65373. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/65373>. Acesso em: 7 out. 2019.

PIASSON, Douglas Leite. **O senso religioso na formação em psicologia no Brasil: uma análise dos currículos universitários**. 2017. Dissertação de Mestrado em Psicologia - Universidade Católica de Brasília, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2330>. Acesso em: 13 maio. 2019.

PINTO, Bruna de Oliveira Santos; OBERG, Lurdes Perez. Educação à distancia e pandemia: Momento remoto de ensino ou educação colonizada. *In*: GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos Machado; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jaciara Rochael (org.). **Janelas da pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020. p. 89–99. Disponível em: [https://institutodh.org/sdm\\_downloads/janelas-da-pandemia/](https://institutodh.org/sdm_downloads/janelas-da-pandemia/). Acesso em: 13 maio. 2019.

RABELLO, Ana Maria Valle; SOUZA, Carolina Rodrigues Alves De; MARTINS, Luciana Rodrigues. Educação remota em tempos de Covid-19. *In*: GUIMARÃES,

Ludmila de Vasconcelos M.; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jacyara Rochael (org.). **Janelas da pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020. p. 101–113. Disponível em: [https://institutodh.org/sdm\\_downloads/janelas-da-pandemia/](https://institutodh.org/sdm_downloads/janelas-da-pandemia/). Acesso em: 13 maio. 2019.

ROSA, Cleci Teresinha Werner; TRENTIN, Vinicius Sottoriva; GIACOMELLI, Alisson Cristian. Tecnologias digitais no fazer pedagógico dos professores: Opção ou imposição? **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 63, p. 439–451, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.%y.51419>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052020000600439&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000600439&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 maio. 2019.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lageado: Ed. da Univates, 2018. Disponível em: [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf\\_256.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf). Acesso em: 13 maio. 2019.

SHI, Guangyu; CHAN, Kan Kan; LIN, Xiao-Fan. A systematic review of digital citizenship empirical studies for practitioners. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 28, p. 3953–3975, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11383-z>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11383-z>. Acesso em: 13 maio. 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup>Como parte de um projeto de mestrado, participaram do processo de produção deste texto meus orientadores, que pacientemente acompanharam sua escrita e o revisaram mais de uma vez, acrescentando sugestões e apontamentos valiosos, que foram incorporados à redação final.

<sup>2</sup>A sala de aula invertida ou *flipped classroom* é uma metodologia ativa que consiste na inversão das ações tradicionais de ensino, levando para casa as atividades relacionadas à transmissão de conhecimento e trazendo para a sala de aula as atividades responsáveis por sua assimilação (SCHNEIDERS, 2018).

<sup>3</sup>Este rico e volumoso material vem sendo trabalhado, analisado e organizado para publicações. Dois desses produtos, decorrentes desta pesquisa, já se encontram acessíveis: EGG-SERRA, Adriana Patrícia; HOLANDA, Adriano Furtado (2022). Narrativas sobre Ciência e Religião e seu impacto na formação em Psicologia. **Revista Pistis Praxis**, v. 14, n. 3, p. 913–937. DOI: 10.7213/2175-1838.14.003.AO04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/29831>.

---

EGG-SERRA, Adriana Patrícia; HOLANDA, Adriano Furtado (2023). Noções de espiritualidade e religiosidade para estudantes de psicologia: Uma análise fenomenológica. **Interações**, v. 18, n. 2, p. e182d08. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1983-2478.2023v18n2e182d08>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/29570>.