



## **O Cachorro que Caiu da Mudança: Sentimentos ao Cursar a Pós Graduação Durante a Pandemia**

**ALESSANDRA VIEIRA CUNHA MARQUES**

*Universidade Federal de Uberlândia*

**CAMILA GONÇALES**

*Universidade de São Paulo*

**GILBERTO JOSÉ MIRANDA**

*Universidade Federal de Uberlândia*

**SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA NOVA**

*Universidade de São Paulo*

**JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA**

*Universidade de São Paulo*

### **Resumo**

O ano de 2020 marcou duplamente a vida dos ingressantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil. Pois para cursar o mestrado ou doutorado os alunos tiveram que adaptar seus hábitos e rotinas a essa nova realidade exaustiva de estudos. Em um curto espaço de tempo, em função da pandemia causada pela Covid-19, esses discentes se viram diante do imprevisível: estudar em um contexto de isolamento social. Todos esses eventos são estressores que podem afetar a saúde física e mental desses atores. Este trabalho identificou como foi a experiência e como as relações dos discentes da pós-graduação da turma COVID-19 foram afetadas com a transição para o ensino emergencial, sob as perspectivas geracionais, de adaptação e das relações em sala de aula. Para isso, sete entrevistas semiestruturadas foram realizadas com alunos do mestrado e doutorado da turma 2020 de uma Universidade Pública brasileira. 56 páginas de transcrição foram analisadas com técnicas de *Grounded Theory*. As evidências analisadas e a literatura consultada indicam que o uso de tecnologias no contexto acadêmico da pós-graduação é um caminho sem volta, uma vez que, os discentes que inicialmente estavam preocupados com a sua aprendizagem no formato on-line, reconhecem que essa modalidade de aulas otimiza o seu tempo, o que os torna mais produtivos. Apesar dos discentes não apresentarem dificuldades com as aulas remotas mediadas pela tecnologia, todos argumentam que sentem falta do contato humano no ambiente acadêmico e que essa carência pode prejudicá-los em sua formação de network e na troca de ideias sobre as pesquisas em andamento.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pandemia Covid-19, Adaptações.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

## 1. Introdução

O ingresso na pós-graduação traz para o discente a necessidade de diversos tipos de adaptações no seu cotidiano (Santos, Alves & Júnior, 2007), dentre eles, a dedicação exclusiva (Voltarelli, 2002), mudanças de relacionamentos (Bondan & Bardagi, 2008), de hábitos e rotinas na vida do indivíduo (Altoé, Fragalli & Espejo, 2014), dentre outros. Esses eventos podem gerar estados de tensão crônica nos alunos e, por conseguinte, resultar em patologias graves ao longo da vida (Margis et al., 2003).

Para os ingressantes da turma de pós-graduação do ano de 2020, além desse processo de ajustamento às mudanças que podem desencadear diferentes níveis de stress nas pessoas (Abdullah, 2011), ainda tiveram que passar pelo choque trazido pelo vírus Covid-19, que se espalhou rapidamente por toda a China e em todo o mundo, e causou sérios problemas de saúde pública (Alípio, 2020). Passou a ser considerado uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11/3/2020.

Além de problemas econômicos (Ferreira Júnior & Santa Rita, 2020), o vírus vem provocando mudanças consideráveis na forma das pessoas trabalharem, de se relacionarem socialmente, de se comunicarem e, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem (Nasu, 2020). Medidas de isolamento social e de quarentena foram necessárias em virtude da alta capacidade de contágio do novo coronavírus e da inexistência de um tratamento eficaz para a doença (Hossain, Sultana & Purohit, 2020).

O ensino remoto emergencial, doravante denominado ensino remoto, foi a alternativa encontrada pelas universidades para que os alunos não fossem prejudicados e as atividades acadêmicas não cessassem com as medidas de isolamento social impostas (Basilaia & Kavazde, 2020; Sintema, 2020). Esse novo formato de escolarização é mediado por tecnologias, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno (Morais et al., 2020). Essa nova forma de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, tais como SIGAA e MOODLE, e aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares (Morais et al., 2020).

Contudo, problemas com a solidão e o isolamento em decorrência da falta de contato com os amigos e parceiros, a ausência de aconselhamento com os docentes no campus universitário e as interrupções de projetos de pesquisas (Zhai & Du, 2020) alimentam a ansiedade entre os estudantes, e pode causar dor e sofrimento psicológicos em diferentes níveis, e aumentar o risco de suicídio e o abuso de substâncias entorpecentes (de Oliveira Araújo et al., 2020). Outro estressor a que esses alunos da pós-graduação, em um curto espaço de tempo, foram submetidos, é que a maior parte dos estudantes universitários não estavam preparados para o ensino remoto (Sintema, 2020).

Diante desse contexto de sucessivas mudanças em decorrência do ingresso no mestrado e doutorado e do Covid-19, a presente pesquisa se propõe a investigar quais foram os sentimentos dos ingressantes com a experiência da dupla adaptação em um único semestre para cursar uma pós-graduação, e se socialização desses alunos da turma COVID-19 foram afetadas com a transição para o ensino remoto, sob as perspectivas geracionais e de gênero. Para tanto, analisou-se as mudanças necessárias e expectativas com o início da pós-graduação antes e depois do ensino remoto, bem como as adaptações que o discente teve que fazer para esse novo formato de transmissão do conhecimento. Em especial, indagou-se aos respondentes sobre os desafios de conciliar a maternidade/paternidade e o curso do mestrado e doutorado no ambiente doméstico. Quanto aos sentimentos, questionou-se aos pós-graduandos sobre a vivência do ensino remoto e as mudanças na vida acadêmica provocadas pelo Covid-19.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

A justificativa para a pesquisa baseia-se no fato de que estudos e pesquisas que tratam das mudanças nos hábitos e rotinas dos alunos da pós-graduação são importantes pois vislumbram como se dá o desenvolvimento, por parte do discente, de um conjunto de competências responsáveis por sua adaptação a um contexto novo e dinâmico em si mesmo.

Além disso, a mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto com o uso de tecnologia na educação também permite essa análise da readaptação do indivíduo em um curto espaço de tempo. Tal literatura pode ser consultada e servir de orientação para os professores de contabilidade que estão realizando a transição de suas aulas para esse novo formato de ensino-aprendizado e também para o planejamento das aulas no cenário do “novo normal” pós período pandêmico. Quanto mais amplo o conhecimento da realidade dos alunos da pós-graduação, maiores são as chances de se pensar em políticas de assistência estudantil que auxiliem esse grupo de pessoas (Malagris et al., 2009). E consequentemente reduzir as taxas de evasão nos cursos de mestrado e doutorado.

## 2. Referencial Teórico

### 2.1 Mudanças de vida e sentimentos ao cursar uma Pós-Graduação

O ingresso à pós-graduação *stricto sensu* requer mudanças nas rotinas e hábitos do ser humano (Sillas *et al.*, 2011) para atender as demandas desse nível de formação (Hyun, Quinn, Madon & Lustig, 2006). Visto que, os estudantes são submetidos a uma cobrança muito mais intensa em relação à graduação (Costa & Nebel, 2018). Pois, eles são incentivados a participarem de eventos científicos, a escreverem e publicarem artigos acadêmicos em bons periódicos científicos, e ainda tem que escrever a dissertação e a tese.

Após o ingresso no mestrado ou doutorado, os alunos desses programas se veem diante de fortes pressões por produção científica, que se desenvolve à custa de grande desgaste emocional por parte dos atores envolvidos (De Meis, Velloso, Lannes, Carmo & De Meis, 2003; Monroe, 2008). Oliveira (2019) argumenta que durante pós-graduação o discente vivencia grande sofrimento, fato esse que reduz sua produtividade acadêmica.

Fatores como a cultura do produtivismo e quantitativismo (Moreira, 2009), rigorosos critérios de avaliação da CAPES (André, 2007), alta carga de estudos (Altoé, Fragalli & Espejo, 2014), exigências qualitativas e quantitativas para progressão do status de mestrado para doutorado dos cursos de pós-graduação (Santos & Alves Junior, 2007), a internacionalização dos programas, que consagram critérios mais exigentes para a avaliação dos cursos (Lo Bianco, Almeida, Koller, & Paiva, 2010) são dilemas enfrentados pelos alunos de pós graduação. Levando-os a sofrerem com um estresse maior que definitivamente afeta o bem-estar mental desses discentes.

Essas sobrecargas de atividades curriculares, os níveis altos de atuação e as exigências dos programas, em muitos casos, nunca foram antes vivenciadas, o que representa um desafio para o pós-graduando, que tem que fazer um grande esforço pessoal para equilibrar as demandas de trabalho, recursos financeiros, compromissos acadêmicos, e a vida pessoal (Gerstein & Russell, 1990; Souza, Fadel & Ferracioli, 2016). Tudo isso leva a falta de tempo e dificuldade de otimização desse tempo entre os estudos e a vida particular, que por sua vez afetam seu bem-estar físico e mental (Sillas et al, 2011; Souza, Fadel & Ferracioli, 2016; Oliveira, 2019).

Todos esses fatores podem levar os pós-graduandos a desenvolverem uma série de problemas, tais como: dificuldades de interação social, aumento da irritabilidade, diminuição da motivação, dificuldades de concentração, distúrbios do sono, estresse, ansiedade, angústia, dificuldade de concentração, sentimento de tristeza, incapacidade de assistir às aulas ou realizar a pesquisa, alterações no apetite, dentre outros (Duque; Brondani; Luna, 2005;



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Malagris et al, 2009; Gewin, 2012; Junta, 2017). Esses distúrbios colocam em risco o bem-estar e perspectivas para o futuro dos discentes (Oliveira, 2019).

## 2.2 Adaptações para cursar uma pós graduação: perspectiva geracional e de gênero

A discussão da adaptação universitária do pós-graduando é relevante, pois trata-se de um componente crucial para o bom desempenho dos alunos às demandas acadêmicas (Feldt, Graham, & Dew, 2011). De acordo com Segers, Inceoglu, Vloeberghs, Bartram e Henderickx (2008), a idade do indivíduo é um elemento importante a ser considerado quando se investiga suas visões e seus significados atribuídos ao trabalho.

Sendo assim, pesquisas anteriores (Burke & Ng, 2006; Cennamo & Gardner, 2008; Parry & Urwin, 2011; Westerman & Yamamura, 2007) separaram grupos de pessoas de acordo com a época de seu nascimento e os denominou de gerações. As experiências históricas e sociais vivenciadas pelos indivíduos em períodos cruciais do seu desenvolvimento influenciaram profundamente suas atitudes, seus valores e suas crenças (Westerman & Yamamura, 2007). Logo, pessoas de uma mesma geração compartilham percepções e expectativas sobre o trabalho e sobre a vida (Zemke et al. 2000).

Atualmente, existem quatro classificações de gerações que estão sendo amplamente divulgadas, tanto pela academia quanto pelo meio empresarial: *Baby Boomers*, X, Y e Z (pessoas nascidas entre 1946 a 2010).

A literatura acadêmica indica que indivíduos da geração *Baby Boomers* (1946-1967) adquiriram grandes valores tradicionais relacionados ao cumprimento de suas obrigações relacionadas à carreira, lealdade à empresa, educação e criação dos filhos, casamento entre outros (Smola & Sutton, 2002; Turchi, 2014; Weingarten, 2011; Zemke et al., 2000). Sua motivação para o aprendizado e crescimento está relacionada a sua necessidade de provar seu próprio valor e o fortalecimento de sua identidade profissional (Zemke et al., 2000).

Enquanto os da geração X (1968-1979) gostam de regras preestabelecidas, valorizam a oportunidade de aprender novas habilidades no trabalho (Cennamo & Gardner, 2008). Ao contrário dos *Baby boomers*, eles apreciam trabalhar para si próprios e tratam a autoridade de maneira informal (Smola & Sutton, 2002), e a busca do aprendizado se dá pela necessidade de sobrevivência e de empregabilidade (Zemke et al., 2000).

Para os pertencentes à geração Y (1980-1991), aprendizagem e desenvolvimento garantem o estilo de vida que desejam, além da busca por crescimento de carreira nas organizações (Zemke et al., 2000). São pessoas que têm habilidade com as novas tecnologias, são habituados a compartilhar informações e estarem em contato com as pessoas no ambiente virtual, porém devido a sua falta de atenção são difíceis de gerir (Coimbra & Schikmann, 2001).

Já as pessoas da geração Z (1992-2010) são conhecidas como imediatistas, altamente conectados, multitarefas, falantes da “linguagem digital” e alheias a regras (Meirinhos, 2015). Também são chamados de “nativos digitais” pois nasceram quando o uso da internet se intensificou no globo e começaram a fazer parte do meio infantil tecnologias como Wi-Fi, smartphones, tablets, jogos on-line e serviços virtuais de comunicação e socialização (Meirinhos, 2015). Essa interatividade digital altera a forma como o ser humano pensa, vê o mundo, se relaciona, atua e aprende (Meirinhos, 2015).

Outro aspecto que é determinante na opção e na adaptação do discente a um programa de pós-graduação: a questão de gênero. O termo “gênero” refere-se ao modo como as diferenças sexuais (masculino/ feminino) são compreendidas em uma dada sociedade, em um grupo, em um contexto influenciado por um processo histórico (Louro, 1996). De acordo com Husu (2001), apesar de haver uma redução de diferenças entre os gêneros em todos os campos do conhecimento, desde o início da carreira acadêmica as mulheres se deparam com



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

experiências de sexismo e discriminação de gênero que perduram inclusive após o término do doutorado.

Fatores como: preconceitos, família, baixos salários, falta de oportunidades para atingir altos postos e pressões sociais são alguns fatores que representam barreiras às carreiras das mulheres (Tabak, 2002). Além disso, as mulheres são mais suscetíveis do que os homens de serem excluídas ou oprimidas (Haynes, 2008), e tem mais dificuldade para conciliar a carreira acadêmica com a vida familiar, com os filhos (Casa Nova, 2014). Além de toda a pressão por produtividade de um curso de pós-graduação, a mulher ainda lida com o papel insubstituível de mãe, o que torna ainda mais complexa a sua adaptação ao curso e consequentemente gera sentimentos de ansiedade, dor e culpa que precisam ser equilibrados por ela (Casa Nova, 2014).

### **2.3 Os desafios dos múltiplos papéis: maternidade e alunas de pós-graduação**

Conforme mencionadas as adaptações necessárias para a pós-graduação, um dos grandes desafios dentro desse contexto é o de desempenhar múltiplos papéis como o de ser mãe e discente. A relevância do assunto levou a criação de projetos como o *Parent in Science* criado pela pesquisadora Fernanda Staniscuaski em conjunto com um grupo de pesquisadores que possuíam um “buraco no Lattes” pelo fato de terem dedicado parte de seu tempo a seus filhos durante os estudos de pós-graduação, vendo então a necessidade de se ter dados, estudos e literaturas sobre o assunto no Brasil (Nucci & Russo, 2020).

Os desafios e dificuldades encontrados por mulheres mães na academia, segundo Fabbro (2006) vão para além das dificuldades já enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho, a dupla jornada doméstica e profissional. Na academia acrescenta-se o que a autora chama de “reestruturação produtiva” sob a qual a universidade cada vez mais se aproxima do modelo empresarial reproduzindo as mesmas dificuldades aplicadas ao contexto produtivo e acadêmico.

Müller (2018) propõe algumas formas de solucionar tais desafios através de projetos que tornem a universidade mais acolhedora e que evidenciem os direitos das mulheres, como a licença-maternidade, e promovam o enfrentamento do preconceito e discriminação; levantamento de dados pelas universidades sobre a quantidade de mulheres presentes em seus programas, dados sobre abandono e conclusão de cursos e suas relações com a maternidade tornando assim possível avaliar o quadro de cada universidade e propor mudanças assertivas; e ainda políticas públicas que sejam refletidas na educação brasileira como um todo voltadas diretamente para a inclusão de gênero.

O custo da maternidade é maior para as mulheres, mas também acompanha um recorte social e varia de acordo com a raça, orientação sexual e outros aspectos pessoais da vida de uma mulher (Fabbro, 2006).

### **2.4 Socialização na pós-graduação: presencial versus remota**

Segundo Ferreira (2014), as relações sociais e o desenvolvimento das exigências cognitivas do ensino superior são de extrema importância, consideradas pelo autor como a única forma para se obter sucesso dentro do ambiente acadêmico. Essas relações se fazem necessárias pois suprem as carências das instituições de ensino e trazem o sentimento de completude na vida acadêmica. No contexto da pandemia causada pela Covid-19, a área da educação sofreu os impactos, principalmente pelas mudanças causadas pelo isolamento social que afeta diretamente o convívio e as relações sociais.

O ensino remoto e o uso de tecnologias ocuparam grande espaço como alternativa emergencial para impedir que o vínculo entre quem ensina e quem aprende fosse rompido por completo (Santana & Sales, 2020). Segundo Gendron e Martel (2021) a socialização entre



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

comunidades acadêmicas é de grande importância para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de processos de aprendizagem; a falta dela pode resultar em uma comunidade acadêmica menos coesa em relação a sua identificação e compromisso. Os autores ainda trazem a seguinte reflexão:

“Enquanto inúmeros cientistas biomédicos têm tentado desenvolver um medicamento ou uma vacina para combater a COVID-19, os cientistas sociais precisam tentar proteger o caráter sagrado das relações presenciais em nossas comunidades” (Gendron e Martel, 2020, p. 12).

Ou seja, a socialização é importante em todos os aspectos da vida acadêmica desde o desenvolvimento do discente à coesão da comunidade acadêmica e qualidade da produção científica. Oliveira et al. (2020) afirmam, porém, que essa experiência de ensino remoto tornou evidente a desigualdade que existe no Brasil, através da qual parte da população não tem acesso aos recursos necessários para acompanhar o modelo proposto. Sendo assim, diferentes percepções e sentimentos são revelados pelos discentes em relação a experiência de socialização, remota e presencial, buscando-se evidenciá-los e compreendê-los através do presente artigo.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Estratégia de Pesquisa

O presente trabalho se enquadra na abordagem qualitativa que, de acordo com Casa Nova (2020), objetiva entender e expor a subjetividade e os significados construídos por cada pessoa em sua realidade. Sendo assim, pretende-se entender a subjetividade nos sentimentos dos discentes em suas realidades de estudos da pós-graduação e entender como o contexto pandêmico afetou suas vidas e rotinas. Ainda, adota-se o caráter descritivo nas análises realizadas pois se faz necessário entender um fenômeno em toda sua complexidade e na individualidade dos entrevistados (Godoy, 1995).

Para a construção de evidências utilizou-se entrevistas como instrumento, sendo este de acordo com Silva (2020) um dos instrumentos mais eficientes para se responder à questão de pesquisa. O roteiro semi-estruturado foi construído com perguntas alinhadas aos objetivos do trabalho e, de acordo com Abramovay (2015), a entrevista semi-estruturada permite mais espaço de fala para os entrevistados, sempre mantendo-se dentro do tema em questão. Por isso, quando necessário nas entrevistas realizadas nessa pesquisa, perguntas além do roteiro poderiam ser feitas para aprofundar ou compreender pontos trazidos pelo entrevistado.

#### 3.2 Apresentação do roteiro de entrevistas e dos sujeitos da pesquisa.

O roteiro de entrevistas utilizado encontra-se no Quadro 1 a seguir. Os entrevistados da pesquisa foram selecionados por conveniência e por intencionalidade, ou seja, são pessoas que têm disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e, ao mesmo tempo, têm representatividade pelo fato de estarem cursando ou terem iniciado os estudos de pós-graduação no ano de 2020 e por isso podem contribuir com a resposta para a questão de pesquisa (Duarte, 2006, p. 62-83). Além disso, foram levadas em conta três perspectivas: geracional, de adaptação e de socialização.

Da perspectiva geracional, de acordo com a Teoria das Gerações, há diferenças de pensamentos, ideais, estilos de vida e crenças de grupos de pessoas de acordo com o período em que nasceram (Zemke, 2008). Os pesquisadores têm segregado os indivíduos de acordo com as gerações: *Baby Boomers*, X, Y e Z, que vão desde 1946 até 2010 (Weingarten, 2011; Turchi, 2014). Sendo assim, foram entrevistadas pessoas de três grupos de gerações (X, Y e Z), pois na turma COVID-19 em questão não há indivíduos da geração *baby boomer*.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

QUADRO 1 – Roteiro de Entrevistas Semi-estruturado

Objetivos	Questões
Identificar <b>as preparações (trabalho, família, residência) que foram necessárias para iniciar</b> os estudos da pós-graduação (mestrado/doutorado).	1. Fale um pouco sobre as mudanças na sua vida/rotina com a pós-graduação.
Captar o sentimento dos discentes <b>após esse primeiro momento de transição da vida</b> acadêmica e início de um programa de pós-graduação.	2. Fale um pouco sobre as suas expectativas com a pós-graduação e como elas estão sendo afetadas de maneira positiva e/ou negativa pelo ensino remoto emergencial.
Captar o sentimento dos discentes quanto a <b>mudança brusca para o ensino emergencial</b> .	3. Qual ou quais sentimentos vem à sua cabeça quando falamos das mudanças provocadas no ensino pela pandemia do Covid-19?
Identificar <b>as readaptações (trabalho, família, residência) que foram necessárias para iniciar</b> os estudos da pós-graduação (mestrado/doutorado) após o ensino emergencial remoto.	4. Conte sobre as mudanças e readaptações que você teve que fazer na sua vida/rotina após a mudança para o ensino emergencial remoto.
Compreender a visão do entrevistado sobre <b>a falta de convívio entre discentes/docentes</b> na Universidade que também molda a experiência de formação do profissional.	5. Qual a sua opinião sobre o ambiente e as interações (online) do ensino remoto emergencial? Essa forma de interação impacta sua formação de alguma forma?
Captar como os discentes enxergam o <b>impacto da socialização</b> em suas formações.	6. Como você acha que a socialização com a sua turma, em um ambiente de trocas de conhecimentos/experiências pessoais e profissionais pode contribuir para sua formação?
Captar como é <b>a experiência da socialização</b> entre os discentes restrita ao “quadrado” da tela do computador.	7. Fale sobre essa socialização com a sua turma no ensino remoto, qual sua opinião sobre essa socialização e como ela pode e tem contribuído para a sua formação.

Da perspectiva de socialização, os entrevistados iniciaram a pós-graduação em ciências contábeis no ano de 2020 (estudo em uma Universidade Pública de Minas Gerais). De acordo com Altoé, Fragalli e Espejo (2014), o ingresso à pós-graduação, sobretudo em cursos *Stricto Sensu*, reflete mudanças de hábitos e rotinas e consequente, adaptação do ser humano. Também foram entrevistados estudantes que tenham tido algum tipo de adaptação quanto à moradia, ou seja, estudantes que tenham ido ou se planejado para ir da cidade onde residiam à cidade em Minas Gerais, local da universidade do estudo em questão, para cursar a pós-graduação.

Da perspectiva de adaptação, os entrevistados são apenas os alunos da pós-graduação que estejam vivenciando a situação do ensino emergencial remoto. De acordo com Tobbell e O'donnell (2013), os pós-graduandos sentem necessidade de despende algum tempo com seus colegas a fim de compartilharem experiências e trocarem conselhos.

Por fim, não houveram especificações quanto à gênero ou ocupação profissional para a seleção dos entrevistados.

### 3.3 Realização de entrevistas

Verifica-se no Quadro 2 os dados dos entrevistados, bem como o tempo de sua duração e o número de páginas da transcrição da entrevista. Devido ao contexto do Covid-19,



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

todas as entrevistas foram conduzidas de forma remota, através de recursos de áudio e vídeo, para garantir a segurança e a saúde de todos os participantes.

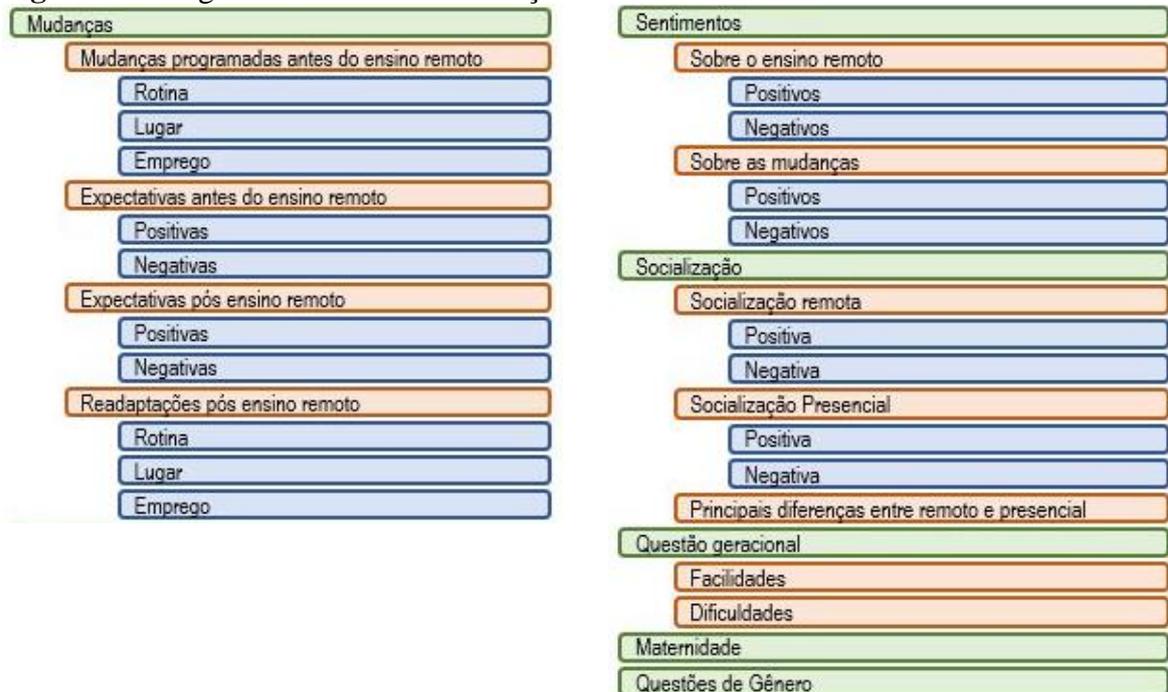
### Quadro 2 - Dados das entrevistas e dos entrevistados.

Entrevistado	Sexo	Idade	Região	Pós-Graduação	Duração	Quant. Páginas
AL-01	Feminino	43 anos	Sudeste	Doutorado	1h08	19 páginas
CA-01	Masculino	22 anos	Norte	Mestrado	0h20	5 páginas
AL-02	Masculino	30 anos	Sul	Doutorado	0h12	4 páginas
CA-02	Masculino	30 anos	Centro-Oeste	Doutorado	0h17	4 páginas
AL-03	Masculino	38 anos	Sudeste	Doutorado	0h18	6 páginas
CA-03	Feminino	34 anos	Nordeste	Doutorado	0h28	7 páginas
ES-01	Feminino	23 anos	Estrangeiro	Mestrado	0h46	11 páginas

### 3.4 Estratégia para análise de dados

O processo de transcrição das entrevistas foi feito de forma literal a partir da escuta, sem uso de programas ou aplicativos para auxílio. A Figura 1 apresenta os códigos utilizados:

Figura 1: Códigos utilizados na codificação das entrevistas.



A transcrição da entrevista, segundo Hesse-Biber (2017) é o processo de preparação e familiarização dos dados, sendo essa etapa importante para que o pesquisador esteja à vontade com as informações do corpus construído. Segundo a autora, essas etapas antecedem a codificação das entrevistas.

A codificação das entrevistas no presente trabalho foi feita de forma manual, utilizando planilhas do Excel. Os códigos surgiram de três fontes principais: dos objetivos da pesquisa e guia de entrevistas (“Mudanças”, “Sentimentos” e “Socialização”), da literatura (“Questão Geracional”) e do campo conforme relato dos entrevistados (“Maternidade” e “Questões de Gênero”). Ainda, os códigos foram divididos em três categorias propostas por Hesse-Biber (2017), sendo elas: códigos analíticos, códigos categóricos e códigos descritivos, do mais abrangente para o mais restritivo nessa ordem.



### 3.4 Análise e discussão dos dados

#### 3.4.1 Aspectos associados às expectativas de cursar uma pós-graduação stricto sensu.

No corpus coletado foi possível perceber que os discentes guardavam grandes expectativas sobre a pós-graduação, em sua maioria um maior contato e o desejo de ingressar na carreira docente: AL-02: *“Minha maior expectativa era ter mais contato com a docência...”*. CA-01: *“(...) O meu objetivo inicial eu acredito que ainda é seguir a carreira docente, por isso eu ingressei na pós-graduação.”*

Ao entrevistar uma aluna estrangeira ingressante no programa, verifica-se que o seu intento principal era o relacionamento com alunos de outras culturas: ES - 01: *“A expectativa que eu tinha desse intercâmbio era conhecer outras pessoas, saber como elas fazem as coisas, como estudam, quais são os pensamentos sobre a carreira (...)”*. Além disso, alguns entrevistados apresentaram expectativas em relação à participação em congressos e conhecer pessoas, como é o caso da entrevistada AL-01, do entrevistado AL-02:

AL-01: *“Então, eu estava preparada assim pra conhecer muita gente, pra fazer muita amizade. Então assim, era algo que eu queria muito, eu queria interagir, eu queria conhecer, eu queria contar quem eu sou, sabe?”* AL-02: *“(...) Eu estava com a expectativa de entrar no doutorado, ter uma convivência e conhecer pessoas novas, dentre alunos e professores de uma nova universidade.”*

Esse desejo dos discentes referenda a percepção de Gendron e Martel (2021) quando considera que a socialização entre comunidades acadêmicas é de grande importância para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de processos de aprendizagem.

#### 3.4.2 Aspectos associados ao processo de mudanças para cursar uma pós-graduação stricto sensu.

Conforme relatado pela literatura anterior, muitas mudanças são necessárias para cursar uma pós-graduação. Todos os entrevistados relatam que fizeram ajustes em suas moradias e emprego para cursar a pós-graduação. O discente AL-02 relata que deixou o emprego e se mudou para outra cidade com sua esposa, longe da família: *“Primeiramente, eu precisei largar o emprego ao passar no processo seletivo.”* E depois *“...fomos para mais longe...”* e *acabamos levando somente as roupas e coisas assim.”*

O entrevistado AL-03 conta que diminuiu a frequência de aulas que dava e tinha planos para mudar para a cidade em que realizaria a pós-graduação apenas durante os dias de aulas: *“Com a entrada na pós-graduação, sobre a minha rotina, tive que deixar algumas aulas. Hoje estou com apenas três dias e, mesmo assim, ainda está ‘puxado’ para conciliar o trabalho com as atividades da pós.”*

A entrevistada CA-03 conta que além das mudanças de endereço, emprego e rotina, ela descobriu a gravidez no mesmo dia em que foi aprovada no doutorado: *“...e aí eu teria um outro custo, grávida, pra mudar também de [nome da cidade] para cá. E meu esposo ele teve que largar tudo, mais uma vez para embarcar nesse projeto junto comigo.”*

A aluna estrangeira ES-01 relata sua mudança de país vindo residir sozinha no Brasil, deixando toda a família e saiu do emprego público em uma prefeitura: *“Eu vim do País X. Não sou aqui do Brasil... Cheguei aqui através de um convênio da OEA (Organização dos Estados Americanos).”* *“O convênio pelo qual entrei não permite que eu trabalhe. A dedicação deve ser exclusiva para o mestrado.”*

Esses relatos confirmam as adaptações no cotidiano apontadas por Santos, Alves e Júnior (2007), a necessidade de dedicação exclusiva indicada por Voltarelli (2002), mudanças de hábitos e rotinas do indivíduo expostas por Altoé, Fragalli e Espejo (2014).



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

### 3.4.3 Aspectos associados ao processo de mudanças em virtude do contexto da pandemia.

Com o planejamento inicial em andamento, os discentes receberam as orientações referente à pandemia e todos tiveram que efetuar novas mudanças e readaptações para esse novo contexto de ensino remoto. A entrevistada AL-01 conta que teve que desfazer a mudança de cidade que havia feito: *“Aí eu fui a [nome da cidade em Minas Gerais] e busquei as minhas coisas que eu já tinha levado...”*. O entrevistado CA-02 também relatou as readaptações que foram necessárias: *“... eu tinha levado todas as minhas coisas, né, pra [nome da cidade] e depois quando viu que realmente ia ficar afastado, eu tive que trazer de volta...”*

A entrevistada estrangeira ES-01 também relata que teve que fazer novas adaptações na rotina: *“Mudou Inclusive a rotina da casa, sem sair, praticar exercícios, sem ler ou assistir filmes. O meu horário mudou completamente, pois eu ia dormir às 5 ou 6 da manhã e acordava as duas ou três da tarde e então precisei voltar.”*

Nesse relato, confirma-se as mudanças provocadas pelas medidas de isolamento social na forma das pessoas se relacionarem socialmente, de se comunicarem e, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem apontadas por Nasu (2020).

As readaptações causadas pelo contexto de pandemia fizeram com que o entrevistado AL-02 tivesse que postergar seus estudos do doutorado por razões financeiras, uma vez que seu plano de procurar um emprego não se concretizaria no cenário atual: *“Foi realmente uma decisão muito difícil, mas a principal razão foi financeira, por saber que eu tinha que trabalhar.”* De acordo com Ferreira Júnior e Santa Rita (2020), além do estresse decorrente do ajustamento de mudanças para atender ao isolamento social, as pessoas também enfrentam problemas econômicos.

Fatores como isolamento e solidão também foram apontados pelo entrevistado AL-03: *“O meu mundo hoje é dentro do meu quarto. Fico aqui praticamente 24 horas por dia, dentro do quarto estudando.”* *“... se isolando do restante do mundo.”* Zhai e Du (2020) também apontam como consequências da pandemia, problemas com a solidão e o isolamento em decorrência da falta de contato com os amigos e parceiros, a ausência de aconselhamento com os docentes no campus universitário e as interrupções de projetos de pesquisas.

O entrevistado CA-01 fala sobre o sentimento negativo de ter mudado de estado para “ficar em casa”: *“Eu não queria ter vindo tipo de [nome da cidade no Estado do Pará] para [nome da cidade no Estado de Minas Gerais] para ficar em casa, né (risos), tendo aula pela internet.”* Para a aluna estrangeira ES-01 que tinha uma grande expectativa com a socialização com os brasileiros a percepção também foi negativa: *“Eu senti que, estando dentro de casa sem esse contato, eu não tinha tanta motivação nas aulas para ficar tão atenta a tudo.”*

Verifica-se a frustração desses dois alunos diante da realidade do ensino remoto, que segundo Oliveira Araújo et al. (2020) pode gerar ansiedade e sofrimento psicológico em diferentes níveis.

### 3.4.4 Aspectos associados às mudanças educacionais para o ensino remoto.

As percepções quanto às mudanças educacionais foram variadas e divergiram bastante quando tratamos do ensino remoto e da socialização remota. A principal preocupação dos entrevistados quando tratamos das mudanças educacionais foi em relação à qualidade do ensino.

Alguns começaram com expectativas ruins do ensino remoto e depois relataram preferir esse tipo de ensino à distância, como é o caso do entrevistado CA-02. Esse relato corrobora com Santana e Sales (2020) quando afirmam que o ensino remoto e o uso de



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

tecnologias ocuparam grande espaço como alternativa emergencial para impedir que o vínculo entre quem ensina e quem aprende fosse rompido por completo.

*“Eu sempre tive uma visão muito negativa do ensino remoto, até quando falou que ia voltar, a [nome da universidade] fez um questionário com os alunos, eu optei, eu até coloquei pra voltar, porém estava assim, bem receoso com uma visão muito negativa do ensino remoto, achando que a qualidade iria ser reduzida.” “E na verdade, agora depois aí de praticamente um semestre, eu não vi grandes transtornos, tá? Eu achei bem tranquilo, por mim poderia acabar nesse formato, não precisaria de voltar mais para o presencial.”*

A entrevistada AL-01 relata que acredita estar aproveitando os estudos melhor de maneira remota, pelas novas ferramentas que lhe são fornecidas: *“Agora, em questão de conteúdo e conhecimento (...) eu acho que eu estou aproveitando muito mais, é... Acho que o professor que soube internalizar essa questão do ensino remoto, que ele tem buscado ferramentas adicionais para a gente, isso tem sido muito bom.”* O entrevistado CA-01 também traz esse aspecto positivo: *“... é positivo ao ponto que parece que aula remota ela é mais produtiva, parece que tu consegue fazer mais coisa ao mesmo tempo...”*

Logo, a realidade apontada por Sintema (2020) de que a maior parte dos estudantes universitários não estavam preparados para o ensino remoto, parece não se aplicar ao contexto da pós-graduação, exceto para a aluna estrangeira ES-01 que argumenta:

*“Quando as aulas são presenciais e há alguma coisa que você não entende, você pode recorrer ao professor ou algum colega. Agora, com o ensino remoto, se eu tiver alguma dúvida, preciso procurar na internet ou buscar em outras páginas. Não é como nas aulas presenciais onde você está caminhando entre as pessoas ou no término das aulas onde você pode perguntar sobre a sua dúvida e aí vocês se encontram novamente. Você tem outros amigos, outros colegas e isso tornaria mais fácil essa questão de tirar minhas dúvidas e tanta coisa que eu preciso procurar sozinha.”*

Apesar das primeiras barreiras ao ensino remoto já terem sido superadas pela turma 2020 e das percepções positivas apontadas pelos discentes, ainda há um mix de sentimentos negativos e positivos quanto à essa modalidade de ensino.

### **3.4.5 Aspectos associados aos sentimentos em relação ao ensino remoto.**

Durante a construção de evidências da pesquisa diversos aspectos foram levantados quanto ao ensino remoto desde aspectos profissionais até pessoais, positivos e negativos. Um dos aspectos positivos mencionado de grande apreço pelos entrevistados no ensino remoto foi a possibilidade de integração com outros programas de pós-graduação e a possibilidade de participar de congressos e webinars de forma remota, coisa que segundo eles não seria possível presencialmente, seja pela questão financeira ou de distância.

O entrevistado CA-01 argumenta que o ensino remoto traz oportunidades de integração com outras universidades:

*“... seria meio que impossível fazer as disciplinas de primeiro semestre e conseguir fazer uma disciplina como aluno especial em uma outra universidade num cenário normal né... Tendo aulas presenciais. E aí, o ensino remoto ele te proporciona essas oportunidades né... E, além da série de encontros que estão acontecendo online, parece que tomou uma proporção muito grande nesse período, que já poderia existir antes né (risos)... É uma facilidade muito grande, a questão até do congresso USP*



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

*ter sido online, a quantidade de webinares que tãõ tendo online isso é muito bom, é positivo...”*

A discente AL-01 argumenta: “... *uma disciplina ou outra que seja realizada de forma remota. Porque ela atinge mais pessoas, ela possibilita que a gente tenha acesso a ela de qualquer lugar, pra nós alunos é uma forma de economia, a gente economiza gastos que a gente não tem que ter esse deslocamento...*”

Outro aspecto considerado positivo que foi mencionado foi o tempo. Sem a necessidade de se locomover ou de estar presente fisicamente o tempo pôde ser reaproveitado segundo os entrevistados para os estudos, para atividades físicas ou assuntos pessoais, como maternidade e família. A seguir alguns trechos que ilustram esse aspecto: CA-02: “*Então no lugar de eu estar deslocando, eu posso usar esse tempo pra poder estudar, então acredito que tenha contribuído de forma muito positiva, nesse sentido.*” AL-01: “*O tempo ficou melhor, eu acho que a gente consegue ler mais, a gente consegue ter mais contato com conteúdo.*” CA-03: “*Também a própria comodidade de você estudar, estar na sua casa, né, assistir aula, então pra mim foi um aspecto positivo. Pra poder conciliar com filho pequeno e a disciplina em si.*”

Apesar de Gendron e Martel (2021) alertarem para o caráter sagrado das relações presenciais entre as comunidades acadêmicas para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de processos de aprendizagem, os discentes da turma 2020 vislumbram o ensino remoto como uma oportunidade para maior integração entre esse corpo social sem empecilhos espaciais, temporais e financeiros.

Como ponto negativo, as interrupções nos estudos e imprevistos na rotina fora da sala de aula foram levantados durante as entrevistas das duas entrevistadas mulheres, os relatos foram bem similares, exemplos a seguir. CA-03: “*...eu deixo de participar do debate porque eu tenho que, durante a aula, parar para amamentar.*” A entrevistada AL-01 também é mãe e relata as interrupções em sua rotina: “*Você tá em casa, aí de repente, ah não, eu tenho que parar um pouquinho porque tenho que fazer um lanche pro meu filho, aí eu tenho que ir ali resolver isso.*”

O entrevistado AL-03 traz o relato da quebra de rotina e interrupções, de uma visão masculina: “*...o fato de você morar com a família ou outras pessoas e isso atrapalha a sua rotina. Por exemplo, você programa alguma coisa e pode chegar alguém.*”

Um dos principais pontos trazido como negativo no ensino remoto pelos entrevistados remete a socialização no ambiente virtual e como essa socialização contribui para a formação dos entrevistados como profissionais e como pessoas, esse aspecto será tratado no tópico a seguir.

### **3.4.6 Aspectos associados à socialização no ambiente do ensino remoto**

Além dessas questões de adaptação pedagógicas ao ensino remoto, a socialização nesse ambiente de aprendizagem também foi bastante citada pelos interlocutores. Essa socialização “olho no olho” é muito valorizada pelos indivíduos, conforme destacam os discentes: CA-02: “*...eu acho que a observação é algo também importante que acaba sendo aí perdido com esse ensino remoto.*” AL-03: “*Às vezes você não consegue nem ver a expressão do aluno por não estar com a câmera ligada...*” CA-02: “*A parte humana, eu acho que ela acaba perdendo um pouco...*” CA-03: “*É muito frio esse contato via web, né.*” CA-01: “*no ensino remoto não tem, não tem aquele corredor...Num tem aquela interação pessoal mais... é... mais real né... mais realista.*” AL-01: “*Essa questão das aulas remotas, não sei pra vocês, mas eu sinto assim muita frieza sabe?*”

Todos os entrevistados argumentaram que a socialização no ambiente virtual é fria, corroborando a necessidade do ser humano de interação presencial, conforme Gendron e



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Martel (2021), os cientistas sociais precisam desenvolver mecanismos para proteger as relações presenciais das comunidades acadêmicas.

O discente CA-01 afirma que sente falta das conversas de corredores e do ambiente da universidade e que isso atrapalha na formação de redes de contatos pessoais e ainda impossibilita a troca de ideias com os demais colegas sobre as pesquisas em andamento: CA-01: *“é a interação pessoal, é a conversa de corredor, é o cafezinho, é... são essas coisas. É... a gente vai se entendendo melhor pra desenvolvimento de pesquisa, pra desenvolvimento de trabalhos em equipe, falta um pouquinho disso no ensino remoto porque é complexo né...”*

Para o entrevistado AL-03, esse convívio mais próximo e mais direto é de extrema importância para as trocas de experiências e para o processo de aprendizagem, pois leva o indivíduo ao envolvimento nos debates do ambiente acadêmico e da pesquisa. Ele ressalta que essa convivência com outras pessoas do ambiente acadêmico era um dos objetivos da sua entrada na pós-graduação, ou seja, ele caiu da mudança quando teve seus objetivos frustrados nesse ambiente on-line:

*“Era isso que eu estava buscando ao entrar na pós-graduação. Troca de experiências. Você aprende muito quando você convive com pessoas que estão nesse meio e pessoas em geral.” Quando você convive com o pessoal que está estudando, pesquisando e aprendendo, você acaba se envolvendo naquilo. É algo de suma importância. Quando você conversa com um colega da pós-graduação, vocês falam sobre pesquisas, sobre a tese, aulas, as mudanças que estão acontecendo na sua área, na contabilidade e na área da educação. Isso provoca um enriquecimento através dessa troca de experiência. Você aprende muito. É algo de muita importância e eu estava sentindo falta disso.”*

Para a entrevistada estrangeira ES-01 essa dificuldade de contato foi ainda mais acentuada: *“Quando cheguei, eu nem sabia falar e a língua foi realmente um problema. Não pude fazer amigos na primeira semana e logo chegou a pandemia. Só quando começaram as aulas eu comecei a falar porque eu tinha apresentações.”*

A entrevistada ES-01 lamenta a falta de relacionamento com os colegas e inclusive argumenta que não há como trocar experiências sobre projetos de pesquisas:

*“(...) se tivesse conhecido alguns colegas da turma, acabaríamos falando sobre as pesquisas e os problemas relacionados a elas, sugestões de leitura e haveria mais contribuição. Poderíamos trocar ideias após a aula ou no almoço, mas isso não aconteceu no ensino remoto. Eu não conversei com ninguém sobre o que estou pesquisando. O meu contato é limitado ao orientador.”*

Quando indagados sobre as diferenças entre o ensino remoto e o ensino presencial os entrevistados AL-01 e CA-03 alegam que o que mais prejudica os alunos no contexto do ensino on-line é a falta de proximidade com o ser humano. Além disso, eles argumentam que sentem falta do ambiente de sala de aula. Ou seja, todas as demais barreiras pedagógicas e tecnológicas podem ser superadas: AL-01: *“Eu acho que o que mais prejudica a gente hoje nessa questão da aula remota é, realmente, essa falta de contato...”* CA-03: *“Eu gosto muito do contato né, físico, de você estar em sala de aula, é aquele calor, aquela discussão em sala de aula...”*

Os entrevistados CA-03 e CA-01 também expõem a dificuldade quanto à interação com os professores. Apesar de reconhecer que os docentes estão desempenhando bem sua função nas salas de aula virtual, há uma certa estranheza por não conhecer o professor pessoalmente. CA-01: *“com os meus professores..., não tem uma interação assim muito*



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

*peçoal... o contato ou é durante a aula ou por e-mail mesmo ou pelo moodle ou alguma coisa assim...” CA-03: “Na aula também, eu não conheço nenhum professor, né, anteriormente, o único contato que eu tô tendo é nesse momento...”*

Para a aluna estrangeira ES-01 a relação com os professores no ensino remoto é fria e não há uma relação de confiança: *“Não existe assim uma interação muito próxima. Acho que não existe uma confiança. Essa é a palavra, falta confiança... Foi realmente uma relação muito fria.”*

Essas questões de socialização presencial entre os discentes e entre discentes e professores são apontadas por todos os participantes da pesquisa como um fator importante para o processo de formação docente e para a boa condução da pesquisa contábil. E confirmam os argumentos de Gendron e Martel (2021) sobre a importância da socialização presencial em todos os aspectos da vida acadêmica desde o desenvolvimento do discente à coesão da comunidade acadêmica e qualidade da produção científica.

### **3.4.7 Aspectos associados à percepção das gerações quanto às oportunidades e ameaças para a formação docente no contexto do ensino remoto.**

A percepção de oportunidades e ameaças para a formação docente no contexto do ensino remoto pode ser diferente em função da geração do indivíduo. Segundo a Teoria das Gerações há diferenças de pensamentos, ideais, estilos de vida e crenças de grupos de pessoas (Zemke, 2008). O discente AL-01 (da geração X) corrobora com essa teoria, alegando que a idade é um fator importante na adaptação às novas tecnologias:

*“Então assim, é em questão de relacionamento, infelizmente, eu acho que a gente fica muito prejudicado, principalmente por eu ser da geração que eu sou. Eu acho que um dos fatores que prejudica essa falta de interação é o fato de eu ser de uma geração que realmente não nasceu com a tecnologia. Com certeza, igual a minha filha que já é dessa geração, que já nasceu na rede social, eles se adaptam muito melhor que a gente, sabe?”*

Já o discente CA-01 (da Geração Z) não vislumbra dificuldades com o ensino on-line e enumera uma série de oportunidades criadas graças a esse ambiente. Ele argumenta que as barreiras da distância são vencidas, possibilitando estar em vários locais em um único dia, desfrutando de uma gama de conhecimentos novos: *“E aí, o ensino remoto ele te proporciona essas oportunidades né... É além da série de encontros que estão acontecendo online, parece que tomou uma proporção muito grande nesse período, que já poderia existir antes né (risos)...é uma facilidade muito grande...”*

Para a aluna ES-01 (da Geração Z) o ponto positivo do ensino remoto foi a possibilidade de realizar consultas durante as aulas: *“Para mim foi positiva essa liberdade de poder falar pelo computador e ao mesmo tempo ter tudo aberto, onde eu poderia procurar as coisas que eu não entendia.”* Aqui verifica-se a característica multitarefas e altamente conectados apontados por Meirinhos (2015) dos indivíduos da geração Z. Todavia, quando ela (ES-01) foi indagada se soubesse que a pós-graduação seria assim no ensino remoto, se ela teria feito a inscrição para o programa aqui no Brasil: *“... provavelmente, se eu tivesse que voltar e agora eu tivesse essa opção não presencial, não teria feito.”*

Percebe-se pelas falas dos entrevistados que as gerações mais jovens (Y e Z) têm mais facilidades quanto à adaptação às tecnologias no ambiente acadêmico, conforme apontado por Meirinhos (2015) e Coimbra e Schikmann (2001). Contudo, todas as gerações são unânimes quanto à necessidade de interação presencial com o ser humano, das conversas mais próximas com os colegas, do contato, do olho no olho.

### **3.4.8 Os desafios da maternidade no ensino remoto**



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

De acordo com Haynes (2008), as identidades e carreiras de mulheres com filhos em contabilidade têm sido problemáticas, pois elas lutam combinar progressão na carreira e maternidade e para entrar no ensino superior da profissão (Gammie et al., 2007). A entrevistada AL-01 deixa esse dilema muito claro em sua fala. Segundo ela, há uma grande dificuldade em conciliar os papéis de mãe, esposa e estudante, o que a impedia de se dedicar como gostaria às atividades acadêmicas.

*"Então, assim, já não sou tão jovem, mas, é... Eu retornei a essa vida, retornei aos estudos, é... Depois de casada, depois de ter filho, então assim não foi fácil, tanto a graduação, o mestrado nem se diga, foi muito difícil. Porque a gente tem que ficar dividindo o tempo né, infelizmente. A vontade que a gente tem é de sentar exclusivamente pra ler tudo que a gente precisa, pra dedicar assim 100% e infelizmente, eu tinha que me dividir em algumas outras funções."*

A entrevista CA-03 também argumenta que o sonho de cursar o doutorado se tornou um pesadelo quando ela se viu diante da função de mãe, esposa e estudante de forma simultânea.

*"E eu fiz questão de cursar, pensando na universidade que eu trabalho e no governo atual, então eu cursei né, tô cursando três disciplinas e tentando conciliar com meu bebê que tem três meses. Então assim, eu achava, né, que se passasse no concurso, aí consegui, eu ia conseguir... É um sonho, né? Ah, você passa no concurso, você vai conseguir afastamento para fazer doutorado. É tudo muito lindo mas, pra mim, foi meio que um pesadelo, né, esse processo."*

Nessa fala percebe-se a dificuldade da mulher para conciliar a carreira acadêmica com a vida familiar, com os filhos conforme apontado na pesquisa de Casa Nova (2014). Pois, além de toda a pressão por produtividade de um curso de pós-graduação, a mulher ainda lida com o papel insubstituível de mãe, o que torna ainda mais complexa a sua adaptação ao curso e conseqüentemente gera sentimentos de ansiedade, dor e culpa que precisam ser equilibrados por ela (Casa Nova, 2014).

Segundo a discente CA-03 o ensino remoto para as mulheres que têm filhos pequenos se torna um grande aliado, pois permite que a mãe concilie as atividades das disciplinas com os cuidados com os filhos: *"...esse período cursando aula remota, para mim, foi positivo nesse aspecto, né. Pra poder conciliar com filho pequeno e as disciplinas em si."* Logo, o ensino remoto pode ser uma alternativa para solucionar os desafios indicados por Müller (2018) de tornar a universidade mais acolhedora, combater a evasão feminina nos cursos de pós-graduação e promover a inclusão de gênero.

Como apontado pelas interlocutoras, todo esse processo de mudança nos hábitos e rotinas para cursar uma pós-graduação é muito mais intenso para as mulheres que têm que se desdobrar para cumprir além das atividades acadêmicas as funções de mães, donas de casa e esposas.

#### **4. Considerações finais**

O objetivo da pesquisa foi identificar como foi a experiência e como as relações dos discentes da pós-graduação da turma COVID-19 foram afetadas com a transição para o ensino emergencial. Sob as perspectivas geracionais, de adaptação e das relações em sala de aula. Embora existam algumas pesquisas sobre as adaptações necessárias no cotidiano das pessoas para cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, situações imprevisíveis como as causadas pela pandemia COVID-19 não são abordadas nesses trabalhos. Por isso, buscou-se unir o conhecimento prévio da literatura sobre o estresse causado pela pós-graduação com as



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

experiências dessa nova realidade do ensino remoto emergencial emergidas do campo e por meio das entrevistas que passaram por processo de codificação. A partir de então um conjunto de características foi identificado e concerne a aspectos do processo de mudança na vida dos discentes e em um curto espaço de tempo a re-adaptação para outra realidade ainda incerta e em um ambiente novo de socialização.

De acordo com as evidências coletadas, nesse contexto de pandemia COVID-19, muitas lições podem ser extraídas e muitas barreiras foram e estão sendo quebradas. A primeira lição é que a pandemia obrigou docentes e discentes em um curto espaço a se adaptarem às mídias para a continuidade das atividades acadêmicas evitando com isso danos maiores. A segunda lição é que o uso de tecnologias seja de forma síncrona ou assíncrona é um caminho sem volta no contexto da pós-graduação, visto que, os discentes que inicialmente estavam preocupados com a sua aprendizagem no formato on-line, reconhecem que essa modalidade de aulas otimiza o seu tempo, os tornando mais produtivos.

A terceira lição é que apesar dos discentes não apresentarem dificuldades com as aulas remotas, todos argumentam que sentem falta do contato humano no ambiente acadêmico e que essa carência pode prejudicá-los em sua formação de *network* e na troca de ideias sobre as pesquisas em andamento. Sendo assim, o ensino híbrido (*blended learning*) é uma alternativa de formato de ensino a ser oferecido com maior abrangência pelas IES em seus cursos de pós-graduação. Nesse formato, os alunos cursam parte do curso presencialmente e a outra parte a distância. Para isso, deve-se atentar para o formato e conteúdo das disciplinas.

Como pesquisas futuras pode-se seguir o caminho com foco na maternidade, uma vez que foi um assunto de grande importância em algumas entrevistas realizadas, para o entendimento de como o período de pandemia afetou mulheres que são mães e estão vivenciando o ensino remoto. Outro possível caminho que se abre a partir do presente artigo é entender, no futuro, como será a readaptação dos discentes ao novo formato de ensino que espera-se ser proposto e como essa possível mudança afetará suas expectativas mais uma vez.

## Referências

Abdullah, A. M. (2011). Factors affecting business students' performance in Arab Open University: The case of Kuwait. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 146.

Abramovay, M. (2015). Programa de Prevenção à Violência nas Escolas. *Documentos de Referência*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil.

Alipio, M. (2020). Education during COVID-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning?. *Available at SSRN 3586311*.

Altoé, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. D. S. B. (2014). A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 7(1), 213-233.

André, M. (2007). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, 10(15), 43-59

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 581-590.

Burke, R. J., & Ng, E. (2006). The changing nature of work and organizations: Implications for human resource management. *Human Resource Management Review*, 16, 86-94.

Casa Nova, S. P. C. (2014). *Contabilidade das mulheres na universidade brasileira: lucros, e perdas, ingresso e permanência*. Tese de livre-docência, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Casa Nova, S. P. C., Nogueira, D. R., Leal, E. A., Miranda, G. J. (2020). *TCC Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática*. (1a ed.). São Paulo: Saraiva Educação.

Cennamo, L., & Gardner, D. (2008). Generational differences in work values, outcomes and person-organization values fit. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 891-906.

Coimbra, R. G. C., & Schikmann, R. (2001). A geração net. XXV Anais do EnAnpad. Campinas: Anpad.

Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis. Revista Latinoamericana*, (50).

De Meis, L., Velloso, A., Lannes, D., Carmo, M. S., & de Meis, C. (2003). The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 36(9), 1135-1141.

de Oliveira Araújo, F. J., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 And its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry Research*, 112977.

Duarte, J. (2006). Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, p. 62-83.

Duque, J. C.; Brondani, J. T.; Luna, S. P. (2005) Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, 2 (3) 134-48.

Fabbro, M. R. C. (2006). *Mulher e Trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104.

Ferreira, A. L. (2014). Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. *Revista Educação em Questão*, 48(34), 116-140.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Gammie E., Gammie B., Matson M., Duncan F. (2007). Women of ICAS reaching the top: the demise of the glass ceiling. Edinburgh: Institute of Chartered Accountants of Scotland.

Gendron, Y., & Martel, J. (2021). A fragilidade dos marcadores culturais nas comunidades acadêmicas: distanciamento físico e ofuscação dos referentes grupais. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32(85), 7-12.

Gerstein, L. H., & Russell, N. (1990). The experience of medical school: A major life crisis. *College Student Journal*, 24(2), 128-138.

Gewin, V. (2012) Under a cloud: Depression is rife among graduate students and postdocs. *Nature* (490), 299-301.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

Haynes K. (2008). (Re)figuring accounting and maternal bodies: the gendered embodiment of accounting professionals. *Accounting, Organizations and Society*;33(4-5):328-48.

Haynes, K. (2008). Moving the gender agenda or stirring chicken's entrails? Where next for feminist methodologies in accounting? *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 21 (4), pp. 539-555.

Hesse-Biber, S. J. N. (2017). Analysis and interpretation of qualitative data. In: HESSE-BIBER, Sharlene Janice Nagy. *The Practice of qualitative research: engaging students in the research process*, 3 ed. Los Angeles: Sage, p. 337-367.

Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.

Hossain, M. M., Sultana, A., & Purohit, N. (2020). Mental health outcomes of quarantine and isolation for infection prevention: A systematic umbrella review of the global evidence. Available at SSRN 3561265.

Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *NORA, Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 9(3), pp. 172-181.

Junior, R. R. F., & Santa Rita, L. P. (2016). Impactos da Covid-19 na Economia: limites, desafios e políticas. *Revista Teste*, 1(7), 35-47.

Junta, C. (2017). *Estresse e depressão na pós-graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver.* Recuperado de: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/geral/46852/estresse+e+depressao+na+pos-graduacao+uma+realidade+que+a+academia+insiste+em+nao+ver.shtml>



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Lo Bianco, A. C., Almeida, S. S., Koller, S. H., & Paiva, V. (2010). A internacionalização dos programas de pós-graduação em psicologia: perfil e metas de qualificação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 23, 1-10.

Louro, G. L. (1996). Nas redes do conceito de gênero. In: Lopes, M. J. M., Meyer, D. E., & Waldow, V. R. (Orgs). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. D. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25, 65-74.

Malagris, L. E. et al. (2009) Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 15 (1) 184-203

Meirinhos, M (2015). Os desafios educativos da geração Net. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, n. 13, p. 125-129.

Monroe, S. M. (2008). Modern approaches to conceptualizing and measuring human life stress. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 4, 33-52.

Morais, I. R. D., Garcia, T. C. M., Rêgo, M. C. F. D., Zaros, L. G., & Gomes, A. V. G. (2020). *Ensino Remoto Emergencial: Orientações básicas para elaboração do plano de aula*. Recuperado de: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29766/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_orientacoes\\_basicas\\_elaboracao\\_plano\\_aula.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29766/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_orientacoes_basicas_elaboracao_plano_aula.pdf).

Moreira, A. F. (2009). Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, 25(3), 23-42.

Müller, M. S. A. (2018). *O impacto da maternidade na academia: Uma análise multidisciplinar nos campos do Direito e das Políticas Públicas sobre as mães em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Jurídicas e Políticas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Nasu, V. H. (2020). A COVID-19 E O ENSINO CONTÁBIL: IMPACTOS E PERSPECTIVAS FUTURAS. *Revista Mineira de Contabilidade*, 21(1), 4-7.

Nucci, M. F., Russo, J. A. (2020). Maternidade, gênero e ciência: reflexões e tensionamentos. *Instituto de Medicina Social Hésio Cordeiro*.

OLIVEIRA, C. A. D. (2019). Ansiedade, depressão e estresse, uso de álcool e outras drogas e a satisfação de discentes de pós-graduação stricto sensu. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amapá, Macapá, Brasil.

Oliveira, E. S., Freitas, T. C., Sousa, M. R., Mendes, N. C. S. G. M., Almeida, T. R., & Dias, L. C. (2020). A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 52860-52867. DOI:10.34117/bjdv6n7-799.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Parry, E., & Urwin, P. (2011). Generational differences in work values: A review of theory and evidence. *International Journal of Management Reviews*, 13, 79-96.

Santana, C. L. S., & Sales, K. M. B. (2020). Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. *Interfaces Científicas*, 10(1), 75-92.

Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20(1), 104-113.

Segers, J., Inceoglu, I., Vloeberghs, D., Bartram, D., & Henderickx, E. (2008). Protean and boundaryless careers: A study on potential motivators. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 212-230.

Silva, S. M. C. (2020). Entrevistas Individuais. In Casa Nova, S. P. C., Nogueira, D. R., Leal, E. A., Miranda, G. J. *TCC Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática*. (1a ed., 180-198). São Paulo: Saraiva Educação.

Sillas, E. P., Freitas, E. M., ESPEJO, M., & Pacheco, V. (2011). Mulheres contabilistas: um estudo do nível de estresse e seus sintomas nas profissionais atuantes no estado do Paraná. In *Congresso Anpcont* (Vol. 5).

Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851.

Smola, K. W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new Millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363-382.

Souza, J. A. D., Fadel, C. B., & Ferracioli, M. U. (2016). Stress in the academic routine: a study with post-graduate students in Dentistry. *Revista da ABENO*, 16(1), 50-60.

Tabak, F. (2002). O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Gramond.

Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). Transition to postgraduate study: Postgraduate ecological systems and identity. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 123-138.

Turchi, S. (2014). Como melhorar o relacionamento entre equipes de diferentes gerações na era digital? Disponível em: <[encurtador.com.br/bczPQ/](http://encurtador.com.br/bczPQ/)> Acesso em: 03 setembro. 2020.

Voltarelli, J. C. (2002). Estresse e produtividade acadêmica. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 35(4), 451-454.

Weingarten, R. M. (2009). Four generations, one workplace: A Gen XY staff nurse's view of team building in the emergency department. *Journal of emergency nursing*, 35(1), 27-30.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Westerman, J. W., & Yamamura, J. H. (2007). Generational preferences for work environment fit: Effects on employee outcomes. *Career Development International*, 12, 150-161.

Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace*. Nova York: AMACOM.

Zemke, R. O. (2008). *Respeito às gerações. Modernas práticas na gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e22.