



Correspondência aos Autores

Flavio Augusto Leite Taveira
E-mail: flaviotaveira16@gmail.com
Universidade Estadual Paulista
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/4753581739961303>

Natália Torres Colombo Alves
E-mail: natalia-torres.colombo@unesp.br
Universidade Estadual Paulista
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/0164667423429930>

Deise Aparecida Peralta
E-mail: deise.peralta@unesp.br
Universidade Estadual Paulista
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/3567054664699910>

Submetido: 18 nov. 2021
Aceito: 03 out. 2022
Publicado: 01 nov. 2022

10.20396/riesup.v10i00.8667598
e-location: e024018
ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



O que dizem estudantes da Unesp sobre experiência com Ensino Remoto Emergencial: uma mirada benjaminiana

Flavio Augusto Leite Taveira

Natália Torres Colombo Alves

Deise Aparecida Peralta

<https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>
<https://orcid.org/0000-0002-5468-1257>
<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir narrativas de estudantes de duas disciplinas, de dois cursos de graduação, de uma das unidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, acerca de suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE foi proposto em razão da pandemia da Covid-19 e se caracterizou por interações com finalidades pedagógicas por meio de aulas síncronas e assíncronas em plataformas digitais. Participaram deste estudo 59 estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Zootecnia. Os dados foram constituídos por meio de um formulário online, no qual os estudantes foram convidados a escrever sobre suas experiências com ERE no ano letivo de 2020, e analisados na perspectiva das Mênades de Walter Benjamin. Pelas respostas ao formulário foi possível caracterizar descrições de experiências, diagnósticos e expectativas dos estudantes sobre ERE, bem como reflexões sobre desempenho nas atividades didáticas propostas, acerca da própria aprendizagem e do isolamento social. A maioria dos 59 estudantes consultados reconhece que o ERE cumpriu o propósito de diminuir perdas em relação ao conteúdo das disciplinas, previstos nas matrizes curriculares dos cursos, mas as desigualdades sociais, evidenciadas pela falta de infraestrutura física e tecnológica, se fizeram presentes nas experiências com as atividades de ensino realizadas remotamente.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto emergencial. Graduação. Covid-19.

What Unesp students say about their experience with Emergency Remote Teaching: a Benjaminian perspective

ABSTRACT

This study aims to discuss the narratives of students from two disciplines, from two undergraduate courses, from one of the units of the São Paulo State University (Unesp), the School of Engineering of Ilha Solteira, about their experiences with Emergency Remote Learning (ERL). The ERL was proposed due to the Covid-19 pandemic and was characterized by interactions with educational purposes through synchronous and asynchronous classes on digital platforms. 59 students regularly enrolled in the Licentiate Degree in Mathematics and Bachelor of Animal Science courses participated in this study. Data were compiled through an online form, in which students were invited to write about their experiences with ERL in the 2020 academic year, and analyzed from the perspective of Walter Benjamin's Monads. From the answers to the form, it was possible to characterize descriptions of experiences, diagnoses and expectations of students about ERL, as well as reflections on performance in the proposed teaching activities, about their own learning and social isolation. Most of the 59 students consulted recognize that the ERL complied the purpose of reducing losses in relation to the content of the subjects, provided for in the curriculum of the courses, but social inequalities, evidenced by the lack of physical and technological infrastructure, were present in the experiences with teaching activities carried out remotely.

KEYWORDS

Emergency remote learning. University graduate. Covid-19.

Lo que dicen los estudiantes de la Unesp sobre su experiencia con la Enseñanza Remota de Emergencia: una perspectiva benjaminiana

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo discutir las narrativas de estudiantes de dos disciplinas, de dos cursos de pregrado, de una de las unidades de la Universidade Estadual Paulista (Unesp), la Facultad de Ingeniería de Ilha Solteira, sobre sus experiencias con la Enseñanza Remota de Emergencias (ERE). El ERE fue propuesto debido a la pandemia Covid-19 y se caracterizó por interacciones con fines educativos a través de clases sincrónicas y asincrónicas en plataformas digitales. En este estudio participaron 59 estudiantes matriculados regularmente en los cursos de Licenciatura en Matemáticas y Licenciatura en Ciencia Animal. Los datos se recopilaron a través de un formulario en línea, en el que se invitó a los estudiantes a escribir sobre sus experiencias con ERE en el año académico 2020, y se analizaron desde la perspectiva de las Mónadas de Walter Benjamin. A partir de las respuestas al formulario, fue posible caracterizar descripciones de experiencias, diagnósticos y expectativas de los estudiantes sobre ERE, así como reflexiones sobre el desempeño en las actividades docentes propuestas, sobre su propio aprendizaje y aislamiento social. La mayoría de los 59 estudiantes consultados reconocen que el ERE ha cumplido con el propósito de reducir las pérdidas en relación al contenido de las asignaturas, previsto en el plan de estudios de los cursos, pero se presentaron desigualdades sociales, evidenciadas por la falta de infraestructura física y tecnológica, en las experiencias con actividades docentes realizadas a distancia.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza remota de emergencia. Graduado universitario. Covid-19.

CRedit

- ☐ **Reconhecimentos:** Não é aplicável.
- ☐ **Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
- ☐ **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- ☐ **Aprovação ética:** Não aplicável.
- ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- ☐ **Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Redação – rascunho original; Redação – revisão & edição: Taveira, F. A. L.; Alves, N. T. C.

Editores de Seção: Rodrigo Pivetta Werlang, Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Introdução

*Na verdade, experiência é matéria da tradição,
tanto na vida privada
quanto na coletiva.
Forma-se menos com dados isolados
e rigorosamente fixados na memória,
do que com dados acumulados,
e com frequência inconscientes, que afluem à memória*
-Walter Benjamin¹

No fim de 2019, surge em cena com muita força o SARS-CoV-2, o tão famoso Coronavírus: protagonista da pandemia por Covid-19. O impacto avassalador dessa pandemia tem afetado a população mundial desde então. Com ela, os processos de ensino, aqui considerando a educação formal no Brasil, foram afetados de forma sem precedentes pela paralisação das atividades educacionais presenciais e início do período de isolamento social como forma de conter a transmissão do vírus.

Acreditamos, tal como Arruda (2020, p. 258), que o “ineditismo desse evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo” sobre como educação foi impactada e como as múltiplas relações que os estudantes construíram, com as formas de interagir virtualmente e à distância, implicarão nas formas de organização e desenvolvimento do ensino superior nas universidades de ensino presencial ao redor do mundo e, no Estado de São Paulo, também as estaduais paulistas. Portanto, parece pertinente discutir sobre como as pessoas envolvidas experienciam/experienciaram esse cenário, evidenciando elementos que possam subsidiar um diagnóstico crítico de questões educacionais contemporâneas, a saber isolamento social e aulas não presenciais síncronas e assíncronas. Afinal, esse período pandêmico nos obriga a encarar e contrastar a qualidade dos sistemas educativos, em especial e mais acentuadamente a do currículo, que carrega consigo a responsabilidade da formação num dado contexto (PACHECO, 2019), caracterizando-o como aquele que traduz os entrelaçamentos, palavra usada por Conrad (2019), ao nível das interações das pessoas e dos mundos (social, econômico, político, cultural e ideológico) em que participam.

E para discutir a narrativa de estudantes de graduação sobre suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos inspiramos no conceito de experiência tradicional (BENJAMIN, 2012) do escritor e filósofo alemão Walter Benjamin, notável intelectual da Escola de Frankfurt. Esse conceito nos interessa, especialmente, pelo fato de a experiência tradicional benjaminiana se referir ao ato ou efeito de transmitir algum tipo de conhecimento. A partir dessas considerações, parece pertinente aceitar que a experiência narrada sobre o ERE tornará possível conhecer um pouco mais sobre o ensino na universidade neste período histórico específico. Assim, “experiência” neste artigo é tratada com referência ao que remete a um saber dos estudantes que vivenciaram o ERE, com força e poder de transformar-se em sabedoria, que pode ser transmitida em forma de narrativas que nos levam a refletir sobre o ERE e o ensino na universidade em tempos de pandemia.

¹ BENJAMIN, Walter. Sobre arte, técnica, linguagem e política Lisboa: Relógio d’Água Editores, 1992. p.103.

Diferentemente da experiência científica, que se configura como um saber racionalizado, sistemático, pretensamente objetivo e denotativo, a experiência tradicional se molda como um discurso intuitivo, narrativo (em forma de uma história, provérbio, parábola, conto, etc.), subjetivo e conotativo, porque leva o outro a interpretar a história que ouve (MORAIS, 2017, p. 385). Benjamin (2012) demonstra que o narrar é como contar história, potente elemento social e cultural, importante pela experiência que é transmitida e não pela história em si. Narrar é uma das faces da experiência, sendo necessária e possível de ser compartilhada como sabedoria.

Assim sendo, para cumprir com nossas intenções, este texto apresenta um histórico da proposição e aceitação do Ensino Remoto Emergencial da Unesp, especificamente na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que compuseram esta pesquisa, incluindo a caracterização dos participantes e o processo de convite para participação deste estudo. Ademais, trazemos como resultados as narrativas dos participantes da pesquisa, encerrando o texto com algumas considerações, ainda que não, finais.

O Ensino Remoto Emergencial na Unesp, campus de Ilha Solteira: Um Histórico

Tendo em vista o comunicado do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulista (CRUESP) emitido em 13 de março de 2020, que informou a criação de comitês técnicos para acompanhar a situação e a evolução da pandemia por Covid-19 nas três universidades públicas de ensino presencial do Estado de São Paulo (USP, Unesp, Unicamp), também determinou a suspensão das atividades presenciais a partir do dia 17 de março de 2020, incluindo as aulas dos cursos de graduação. Mais tarde, em 18 de março desse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu nota de esclarecimento sobre como as universidades, secretarias estaduais e municipais de educação poderiam proceder de acordo com o cenário posto, indicando continuidade às atividades de ensino, antes presenciais, agora de forma remota. Nesse sentido, esclareceu que

4. no exercício de autonomia e responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos, respeitando-se os parâmetros e normas legais estabelecidas, com destaque e em observância ao disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2020, s.p.).

Especificamente na Faculdade de Engenharia, campus da Unesp na cidade de Ilha Solteira, a suspensão das aulas presenciais na graduação deu-se a partir do dia 16 de março, após emissão do Comunicado 002/2020 do Gabinete do Diretor da instituição, enviado via plataforma institucional, alertando que o retorno das atividades seria objeto de comunicação posterior, de acordo com as recomendações da Reitoria da Unesp. Em 28 de março de 2020 foi publicada a Portaria Unesp nº 122 (DOSP, 2020a), definindo as diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais

em virtude da pandemia. Tal portaria provocou reação na comunidade Unespiana², seja do segmento de docentes³, seja do segmento de estudantes por meio de seus órgãos representativos.

Em 30 de março desse mesmo ano, a Congregação da Faculdade de Engenharia, campus da Unesp de Ilha Solteira, órgão colegiado máximo da Instituição local, em reunião extraordinária, resolveu, por unanimidade de votos, suspender as atividades didáticas dos cursos de graduação ministradas de forma remota da unidade, bem como tornar sem efeito as avaliações e inserções de faltas no sistema acadêmico a partir de 16 de março. A decisão da Congregação foi baseada na Portaria Unesp nº 122 e teve como justificativa: (i) a instabilidade da rede da Unesp para atendimento à demanda; (ii) potencial prejuízo a quem não tinha acesso à internet, ou mesmos àqueles que têm acesso, mas de forma limitada em seu local de isolamento; (iii) dificuldade administrativas e técnicas operacionais para instalação imediata desta estrutura, tendo em vista ao grande número de servidores que estão envolvidos em ações de apoio à comunidade e daqueles que se encontram no grupo de risco, devendo assim evitar deslocamentos e; (iv) apoio solidário aos servidores docentes, técnicos administrativos e discentes, devido ao período turbulento e de instabilidade emocional pelo qual estamos passando devido à pandemia da COVID-19.

Após fortes críticas da comunidade Unespiana à Portaria nº 122, a Reitoria da Unesp dá nova redação a esta e apresenta a Portaria nº 128, de 23 de abril (DOSP, 2020b). Neste sentido, em reunião realizada em 27 de maio de 2020 e considerando a atualização da portaria que definiu diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais, a Congregação da unidade após esclarecimentos, análises e ampla discussão do assunto, decidiu por vinte e quatro votos favoráveis, cinco votos contrários e uma abstenção, aprovar a proposta para realização de atividades remotas emergenciais nos cursos de graduação da unidade. Em sequência, o Colegiado apreciou e aprovou, por vinte e um votos favoráveis, oito votos contrários e uma abstenção, a criação de Grupos de Trabalho para auxiliar os Conselhos de Cursos de graduação na elaboração dos critérios mínimos para implantação do Ensino Remoto Emergencial.

O campus da Unesp em Ilha Solteira conta com os seguintes cursos de graduação: Bacharelado em Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Agrônoma, Engenharia Elétrica e Zootecnia; Licenciatura em Física e em Matemática e; Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Durante os meses de abril e maio, nos colegiados de todos os cursos, foram discutidos meios e métodos que subsidiassem a oferta das disciplinas do primeiro semestre de 2020 de forma não presencial. A Comissão Permanente de Ensino do campus deliberou pela oferta de forma não presencial para as disciplinas consideradas

² Por comunidade Unespiana entendemos todos os atores sociais que possuem vínculo institucional com a Universidade Estadual Paulista (Unesp), seja discente da graduação ou pós-graduação, servidores técnico-administrativos e docentes.

³ Vide nota do Sindicato dos Docentes da Unesp. Disponível em: <<https://www.adunesp.org.br/noticias/a-portaria-122-as-contradicoes-e-os-equivocos-da-unesp-ao-priorizar-a-garantia-do-semester-a-qualquer-custo>>. Acesso em: 08 out. 2020.

teóricas, ou seja, aquelas que não envolvem atividades de campo e/ou laboratoriais e encaminhou orientação à Congregação.

A Faculdade de Engenharia, campus de Ilha Solteira, em reunião ordinária da Congregação, realizada no dia 27/05/2020, após análise e ampla discussão do assunto, aprovou a proposta para realização de Atividades Remotas Emergenciais nos Cursos de Graduação da Unesp, Ilha Solteira. Seguindo a decisão da Congregação, foram instituídos Grupos de Trabalhos nos oito cursos de graduação da Unidade, que tiveram seis dias corridos para discutir e apresentar critérios mínimos como espécie de diretrizes para implantação e condução das atividades remotas que compuseram o Ensino Remoto Emergencial na unidade. Tais diretrizes foram encaminhadas aos Conselhos de Curso que, em sequência as considerações à Comissão Permanente de Ensino que reuniu as contribuições dos cursos e apresentou-as ao Colegiado.

Assim, em reunião extraordinária realizada em 12 de junho de 2020, a Congregação da Unidade aprovou os critérios mínimos para realização do ERE, e foram, posteriormente, publicados na Portaria do Gabinete do Diretor nº 2, de 12 de junho de 2020. Tal portaria definiu o calendário acadêmico destas atividades, que se iniciou três dias depois, no dia 15 de junho de 2020, com 7 (sete) dias de adaptação para os docentes e estudantes.

Tendo em vista uma preocupação já declarada, a falta de acesso à internet por parte dos estudantes de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação da Unesp realizou uma ação junto às Unidades da Universidade para a distribuição de chips de celular com acesso à internet, visando a participação das/os estudantes nas atividades do Ensino Remoto Emergencial.

Os Procedimentos Metodológicos

O presente estudo discute narrativas de estudantes da graduação, de uma das unidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp), acerca de suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que, proposto em razão da pandemia da Covid-19, se caracterizou por interações com finalidades pedagógicas por meio de aulas síncronas e assíncronas em plataformas digitais.

Participantes

Participaram do estudo 59 (cinquenta e nove) estudantes, regularmente, matriculados em cursos de graduação na Faculdade de Engenharia, Unesp, campus de Ilha Solteira, preenchendo formulários onde pudessem narrar suas experiências no ERE. Dos 59 estudantes, 39 (trinta e nove) são estudantes do curso de Zootecnia e 20 (vinte) são estudantes da Licenciatura em Matemática. A seguir, apresentamos o Quadro 01 que caracteriza o período do curso, em semestres e a modalidade Bacharelado e Licenciatura. Salientamos que a ausência de colunas relativas ao segundo, sexto e décimo semestre é atribuída ao fato de que nenhum participante do estudo, seja no curso de Licenciatura, seja no curso de Bacharelado, se declarou um destes três períodos (semestres) da vida acadêmica. Salientamos também que

as porcentagens que aparecem a seguir têm como base de cálculo o total de participantes do estudo (59).

Quadro 1. Caracterização dos participantes quanto ao curso e semestre

Curso	Semestre							TOTAL
	1º	3º	4º	5º	7º	8º	9º	
Licenciatura em Matemática (Duração regular do curso: 8 semestres) (%)	0	2 (3,39)	0	9 (15,26)	7 (11,86)	2 (3,39)	0	20 (33,9)
Bacharelado em Zootecnia (Duração regular do curso: 9 semestres) (%)	24 (40,68)	5 (8,48)	1 (1,69)	5 (8,48)	2 (3,39)	1 (1,69)	1 (1,69)	39 (66,1)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por entendermos que a experiência que os estudantes já tiveram com aulas no Ensino Superior seja um fator que pode influenciar na forma como eles narram as experiências com o ERE, buscamos caracterizar isso. O quadro 01 mostra que mais da metade dos participantes está entre aqueles matriculados do primeiro ao quarto semestre e uma considerável quantidade deles (40,68% do total da população do estudo), cursando o primeiro semestre no Ensino Superior, ou seja, experienciou ERE antes mesmo de vivenciar as aulas presenciais.

O convite para participar do estudo

O convite para preencher o formulário – disponibilizado via *Google Forms* – foi feito aos estudantes matriculados em disciplinas ofertadas por uma das autoras deste artigo. A professora ministrou uma disciplina, oferecida na matriz curricular a partir do sexto semestre (e não requer pré-requisitos), para os estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Matemática, e uma outra disciplina, oferecida na matriz curricular a partir do primeiro semestre (e não requer pré-requisitos), para os estudantes do curso de Bacharelado em Zootecnia; também faz parte da Comissão Permanente de Ensino e da Congregação do campus, participando de todas as discussões sobre o ERE na unidade da Unesp de Ilha

Solteira. Portanto, sempre teve uma preocupação com a forma como o ERE fora conduzido e como os estudantes estavam se sentindo em relação a ele. Nesse sentido, ao final de cada uma das disciplinas os estudantes foram convidados a pensar sobre sua experiência com o ERE e preencherem um formulário (disponibilizado via plataforma *Google Classroom*).

Isso ocorreu, mais especificamente, no fim do mês de agosto que, de acordo com calendário da Unidade aprovado em reunião extraordinária da Congregação, marca o encerramento do primeiro semestre de 2020. Salientamos que, apesar deste estudo ser uma iniciativa isolada da docente nas disciplinas sob sua responsabilidade, os estudantes responderam ao formulário sobre o ERE de forma geral, não se atendo ou privilegiando aspectos, fatos ou impressões somente das disciplinas ministradas por essa professora.

Análise das respostas dos estudantes: as Mônadas benjaminianas

Segundo Petrucci-Rosa (2011), Walter Benjamin desenvolveu o constructo filosófico denominado de Mônada tomando como base a “Monadologia” de Leibniz e este constructo já serviu e têm servido de base para análises de narrativas (BARBOSA, 2021; LIMA, 2021).

Barbosa (2021) reconhece as Mônadas como uma das mais relevantes construções teóricas elaboradas por Walter Benjamin, junto às Constelações. Já Lima (2021) toma tal constructo como potente marco metodológico para organizar e analisar dados constituídos para investigar experiências educacionais.

Compreendemos, com base em Petrucci-Rosa et. al. (2011), as Mônadas como pequenos fragmentos de histórias que, articulados, oferecem a possibilidade de contar sobre um todo do qual fazem parte:

As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais (PETRUCCI-ROSA et. al., 2011, p. 204).

A partir das contribuições de Goodson e Petrucci-Rosa (2020), podemos entender as Mônadas como fragmentos narrativos imagéticos, onde “a mônada é partícula que junto a outras, traz possibilidades de compreensão de contextos sociais, culturais e políticos” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 95).

Assim, neste estudo, as respostas ao formulário foram lidas e analisadas, quanto a similaridades e singularidades, comparativamente, aglutinando-as em Mônadas. Dessa forma foi possível uma síntese, caracterizando quatro Mônadas que permitem vislumbrar algumas posições dos estudantes frente às experiências no ensino superior durante a pandemia. A seguir, no Quadro 02, as Mônadas estão organizadas e uma caracterização sobre cada uma aparece em sequência.

Quadro 2. As Mônadas

1. Auto Avaliação da Aprendizagem
2. Presencial vs ERE
3. Mitigação de perdas
4. “Ano perdido” vs novas formas de aprender

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira Mônada nucleia as narrativas que dizem sobre a autoavaliação da aprendizagem por parte dos estudantes, ou seja, nucleará as asserções que fazem menção a avaliação do período em que os estudantes realizaram atividades do Ensino Remoto Emergencial, considerando sua aprendizagem nesse período. Já a segunda se concentrará em aglutinar posições dos estudantes sobre as principais diferenças entre cursar a graduação em período pré-pandemia e durante a pandemia, ou seja, aulas presenciais versus aulas do ERE. A terceira, buscará congrega narrativas sobre o entendimento da proposta do ERE como mitigação de perdas de aprendizagem durante o período pandêmico, ou seja, mitigação de perdas. Por fim, a quarta e última Mônada buscará reunir posicionamentos sobre as experiências dos estudantes no ERE, principalmente alinhados ao pessimismo de entender como um ano de atividades de ensino de graduação que fora perdido, esvaziado, ou pelo otimismo de considerar que esta experiência possibilitou novas formas de aprender.

Intentando organizar os resultados, enumeramos as respostas completas de cada formulário de 1 a 59. Assim, quando precisarmos nos remeter a alguma resposta, a faremos relacionando com o número em que àquela está tabelada. Vale ressaltar que os dados oriundos dos participantes do estudo foram apresentados integralmente da forma como foram dadas as respostas ao formulário, ou seja, seguindo fielmente a escrita e a acentuação.

Resultados: com a palavra os estudantes

AutoAvaliação da Aprendizagem

Inicialmente, apresentar-se-á um quadro que ilustra a resposta dos estudantes frente a experiência com o ERE no que tange a aprendizagem no período da pandemia. Além de posicionamento negativo ou positivo que pode ser percebido durante a leitura das respostas, as respostas aos questionamentos buscaram, de um modo geral, apresentar algumas das justificativas que puderam ser evidenciadas nas narrativas. Os participantes do estudo dispunham de três possibilidades para classificar sua própria avaliação da aprendizagem durante o ERE, sendo elas Boa, Mediana e Ruim. Essas classificações puderam ser apreendidas das respostas expressas em relação à avaliação do ERE, considerando a aprendizagem nesse período, e separou-se os posicionamentos de acordo com o curso em que estes estudantes são vinculados.

Quadro 03. Avaliação dos estudantes do período em que realizou atividades ERE, considerando sua aprendizagem.

	Zootecnia (%)	Licenciatura em Matemática (%)
Boa	13 (22)	7 (11,9)
Mediana	17 (28,8)	12 (20,3)
Ruim	9 (15,3)	1 (1,69)

Fonte: Elaborado pelos autores.

[...] o que dificultou foi muitas vezes a falta de internet, mas sempre tentando acompanhar com o que posso. (Excerto da Resposta 14)

[...] nem todos tem uma internet de qualidade e as vezes perde aula ou a data de entrega de trabalhos pois acabam ficando sem internet [...]. (Excerto da Resposta 50)

[...] muitas pessoas não tem um lugar silencioso ou calmo para desenvolver as atividades, no meu caso por exemplo, moro com meus pais, minhas 3 irmãs e meu sobrinho, não tenho um quarto só meu, então ter silencio e paz pra estudar é bem difícil, quando preciso de silencio vou para casa da minha vó, mas lá não tem internet [...]. (Excerto da Resposta 36)

[...] a aprendizagem foi um pouco difícil, pois era meio difícil você ficar na frente de um computador prestando atenção no que o professor falava, sendo que tinha várias coisas que tirava a atenção. (Excerto da Resposta 37)

[...] se adequou bem ao período e foi bem flexível, possibilitando a maioria a acompanhar a disciplina. (Excerto da Resposta 53)

[...] todo o aprendizado no ensino remoto aparenta ser vago, eu mesmo não consegui conciliar muitas coisas [...]. (Excerto da Resposta 59)

[...] seja por falta de preparo, seja pelo momento perturbado em que temos passado, seja pelo acúmulo de atividades [...]. (Excerto da Resposta 46)

[...] em matérias que exigem um entendimento prático foi mais difícil de assimilar os assuntos. (Excerto da Resposta 4)

Em algumas matérias foi bem tranquilo de realizar o ensino remoto, porém em outras foi bem mais complicado pelo fato de não estarmos realizando as atividades práticas. (Excerto da Resposta 17)

[...] no caso de estágio, por exemplo, foi bem complicado cumprir horas porque as escolas não davam muita abertura, não se comunicavam com nós estagiários, então ficamos perdidos. (Excerto da Resposta 29)

As narrativas que permitiram elaborar o Quadro 03, enunciavam dificuldades, entendidas como prejudiciais ao processo de aprendizagem, advindas de diversos fatores. Por exemplo, pelo acesso a rede de Internet. Outra dificuldade apontada nas argumentações foi a falta de um ambiente que desse condições e estruturas necessárias para desenvolverem as atividades do ERE. Algumas outras dificuldades foram levantadas. A título de ilustração, foram narradas situações em que docentes não se prontificavam a auxiliar e sanar dúvidas assim como o faziam durante o período pré-pandemia, fator que as narrativas atribuíram, por um lado, ao excessivo volume de trabalho, e por outro, a ausência de preparo para

conseguirem aproveitar ao máximo as ferramentas tecnológicas que se fizeram disponíveis no momento. Além disso, é possível observar a valoração das componentes práticas na aprendizagem, onde foram descritas dificuldades quanto a natureza prática que muitas vezes é tida como facilitadora e no ERE deixa de existir.

As respostas também focaram em traçar diferenças entre cursar a graduação de forma presencial e por meio de aulas via ERE. Muitos estudantes narraram preferência pelo Ensino Presencial, elencando um conjunto de dificuldades que observaram, vivenciaram e enunciaram nas respostas ao formulário.

Assim, em suma, referente a este conjunto de excertos sobre a auto avaliação da aprendizagem dos estudantes de graduação participantes do estudo, podemos afirmar que boa parcela dos/as entrevistados/as concorda que a aprendizagem fora afetada e prejudicada, principalmente, pelas inexistência e impossibilidade de condições: materiais, como por exemplo o acesso à internet; estruturais, como a ausência de um espaço específico para a realização das atividades do ERE e; condições formativas, por parte dos docentes da Universidade, que além de estarmos passando por um momento conturbado e delicado, a ausência formativa dos docentes universitários para lidarem com as tecnologias disponíveis, de alguma maneira afetou a aprendizagem dos estudantes.

Presencial vs ERE

Apesar que foi pouco tempo que fiquei na faculdade em aulas presenciais por conta da pandemia, me agradou bem mais do que o ensino remoto. (Excerto da Resposta 7)

Não tive muito contato com presencial porque é meu primeiro semestre na faculdade, mas esse ensino remoto foi bem complicado. Faltou as aulas práticas que dava para ter noção melhor de algum assunto abordado em aulas específicas. (Excerto da Resposta 47)

Nessa pandemia, como todas, tiveram dificuldades financeiras que tivemos e que, pelo menos eu, obrigou a tentar um serviço que não levasse riscos a mim e meus familiares [...] (Excerto da Resposta 13)

Como o nosso curso não é EAD, não tínhamos preparo para esse tipo de ensino a distância, por falta de suporte para os alunos e também por falta de experiência dos professores [...]. (Excerto da Resposta 28)

Presencial tem a possibilidade de ir até a sala dos professores, se juntar com amigos, estudar o conteúdo. Ead é bem complicado porque tudo é novo não tem contato com os amigos para fazer grupos de estudos não tem os professores para tirar dúvidas no horário que não esteja em aula. (Excerto da Resposta 42)

Acredito também que o número de atividades pedidos em algumas disciplinas foi exaustante, muito mais do que se fosse presencialmente, o que também nos esgotou. (Excerto da Resposta 29)

A diferença é bem grande pois no presencial a quantidade de atividades para ser realizada não era tantas e a facilidade de compreensão dos conteúdos era maior. (Excerto da Resposta 45)

A aula presencial me despertava muito interesse e um maior entendimento do que em relação ao ensino remoto. Pois o presencial era algo que vivíamos a universidade tendo as práticas e uma aproximação com os professores, já o remoto afastou essas vivências. (Excerto da Resposta 49)

A diferença entre as duas é que uma você está em sala de aula, presente, focado e não é tudo que te distrai, agora no Ensino Remoto, o aluno sentado na frente da tela do computador acaba ficando cansativo, mais frustrante e tudo te distrai. (Excerto da Resposta 31)

As diferenças são grandes, quando estava indo para a universidade era bem melhor, pois estou indo para um lugar que é apropriado para receber conhecimento, no ensino remoto, não temos esse lugar adequado. (Excerto da Resposta 8)

Encontro em uma posição que dá pra ter um bom aprendizado via remota, pois tenho internet e lugar tranquilo para assistir as aulas sem nenhum problema, mas por outro lado, tem gente que não se encontra nesta mesma situação e esse ensino se remoto se torna mais difícil. (Excerto da Resposta 57)

Obvio que aula presencial é bem melhor, é possível realizar as aulas práticas, sanar dúvidas, e casa não acho que seja ambiente de estudo, tem muita distração e barulho. (Excerto da Resposta 5)

Eu gostei, pois eu continuei estudando, não fiquei parada. (Excerto da Resposta 12)

Ao voltarmos atenções para o perfil dos estudantes que participaram do estudo, podemos perceber que que boa parcela estava cursando o primeiro semestre do curso de graduação – Quadro 1. Contudo, ainda assim, as respostas afirmam que apesar de terem tido pouca (apenas alguns dias em março), ou quase nenhuma experiência com o ensino superior na forma presencial, declaram preferência por este último.

Além das dificuldades já enunciadas, é possível observar a denúncia de dificuldades de ordem financeira, a ausência de preparo – formação – para lidar com as novas formas de realizar o curso de graduação, o excessivo volume de atividades no ERE. Observa-se, também que diversas justificativas exaltaram as atividades no formato presencial, uma vez

que reclamam que uma das dificuldades enfrentadas é a falta de um ambiente apropriado para o estudo, além do fato de que o Ensino Remoto Emergencial dificulta a aprendizagem

Na tentativa de sintetizar as informações, nas respostas selecionadas, é possível observar a preferência dos estudantes pelo formato presencial por diversos fatores, mas principalmente, pela possibilidade de realização das atividades práticas durante o processo formativo no ensino superior e pelo fato de que o ERE requer condições formativas, da parte dos estudantes, institucionais, por parte da Universidade, e estruturais/financeiras, como já anunciado anteriormente. Além do mais, os estudantes defendem que no formato presencial, as experiências são mais proveitosas. Contudo, há quem ainda reconheça que o ERE possibilitou manter uma relação com os conteúdos a serem estudados.

Mitigação de perdas

O ERE veio como uma tentativa de amenizar a perda do semestre/ano, no meu ponto de vista nós aprendemos sim com o ERE, mas não tudo e da mesma forma que aprenderíamos no ensino presencial (Excerto da Resposta 25).

As aulas presenciais sem dúvidas são melhores, mas o ensino remoto eu defendo por mais que houve falhas, é necessário sim, pois devido a situação atual, ficar sem aulas é bem pior, porque não se tem nenhuma previsão de retorno. (Excerto da Resposta 32)

De certa forma o ensino presencial é superior, mas o ERE foi uma boa alternativa para que não se ocorra um atraso tão grande na graduação, por isso acabo ficando a favor do ERE. (Excerto da Resposta 56)

Faltou as aulas práticas que dava para ter noção melhor de alguns assuntos abordado em aulas específicas). (Excerto da Resposta 47)

O curso sem a pandemia é muito melhor, pois aprendemos mais com as práticas. (Excerto da Resposta 48)

A maior diferença que notei foi a questão das aulas práticas, visto que, o meu curso conta com uma vasta área de aulas práticas e o ensino ead limitou a execução da mesma. (Excerto da Resposta 52)

A seguir, apresentamos um quadro que expressa os resultados do posicionamento dos estudantes participantes do estudo acerca da crença de que o maior objetivo do ERE foi diminuir ao máximo as perdas na aprendizagem durante o período pandêmico.

Quadro 04. O posicionamento dos estudantes sobre a crença que o ERE serviu para mitigar as perdas de/na aprendizagem

	Zootecnia (%)	Licenciatura em Matemática (%)
Sim	37 (62,8)	18 (30,6)
Talvez	0	1 (1,69)
Não	2 (3,39)	1 (1,69)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em suma, buscando reunir o posicionamento dos estudantes sobre o fato do ERE ter atuado na mitigação de perdas para a aprendizagem, observa-se nas respostas uma quase unanimidade de narrativas concordando com a crença de que o Ensino Remoto Emergencial foi utilizado, essencialmente, para diminuir as perdas no processo de aprendizagem no ano letivo de 2020.

Destaca-se aqui que as justificativas do posicionamento dos estudantes no Quadro 04 se assentam na impossibilidade de realização das atividades práticas previstas nos Projetos Políticos de Curso, e que, por mais que se buscaram formas de oferecer acesso às práticas por meio do ERE, as experiências não foram tão proveitosas quanto no formato presencial.

“Ano perdido” vs novas formas de aprender

Novas aprendizagem sobre como usar as tecnologias [...] (Excerto da Resposta 6)
[...] acredito que baixou o nível de aprendizado devido à falta de interesse. (Excerto da Resposta 4)

Em algumas matérias práticas foi um ano perdido. (Excerto da Resposta 7)

Não foi um ano perdido, mas tivemos muitas perdas de conteúdo [...] (Excerto da Resposta 27)

Eu estou em uma situação que provavelmente terei de ficar um ano a mais por conta do estágio que eu não consegui desenvolver remotamente, se isso acontecer vou ter que ficar um ano a mais na faculdade [...]. (Excerto da Resposta 36)

Não totalmente perdido, porque as teóricas foram bem feitas, já as práticas que estão com problemas de serem efetuadas. (Excerto da Resposta 40)

O complicado foi [...] a falta das aulas práticas. (Excerto da Resposta 47)

Pode ser apreendida das respostas uma certa sensação de "ano perdido" entre os estudantes se contrapondo à experiência de novas formas de aprender – Mônada 4. Isto posto, pois, por mais que alguns estudantes afirmem que ocorreram outras aprendizagens, firmadas por meio das experiências com as tecnologias digitais. Entretanto, considerável parcela das narrativas reafirma o quanto o ERE desmotiva o processo de aprendizagem. Além das

diversas dificuldades e compreensões sobre a própria aprendizagem enunciadas é notória a preocupação com a realização dos estágios curriculares e das atividades relativas às componentes práticas das disciplinas.

Buscando pontuar o posicionamento refletido nos excertos selecionados e trazidos anteriormente, cabe destacar com ampla maioria que a expressão “ano perdido” não traduz fielmente o posicionamento dos estudantes, mas, também não concordam que essencialmente as experiências com o ERE ofereceram novas formas de aprender. Observa-se que as perdas se deram essencialmente quanto a alguns conteúdos, principalmente diretamente relacionados com as componentes práticas.

Discussões: entre constatações e provocações

As manifestações realizadas nos formulários junto aos posicionamentos dos estudantes com relação às atividades do ERE nos apresentaram diversos fatores que, de acordo com as narrativas produzidas pelos estudantes, atrapalharam/prejudicaram – podem ter atrapalhado/prejudicado – o processo de aprendizagem próprio e de seus pares.

Ressalta-se e destaca-se que, além das narrativas dos estudantes evidenciarem que estes não conseguiram experienciar as componentes práticas da formação inicial profissional de maneira mais proveitosa, a ausência de condições favoráveis para a realização das atividades no formato do ERE durante a pandemia de Covid-19, em seus mais diversos segmentos, sejam eles formativos, estruturais, materiais, financeiros e institucionais, contribuiu sobremaneira com o quadro narrado pelos estudantes sobre a experiência com o Ensino Remoto Emergencial, especificamente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior no ano letivo de 2020.

A narrativa da experiência, pelos estudantes, antes de mais nada, significa o falar de uma experiência com um mundo que, além das patologias da Modernidade (HABERMAS, 2012a; 2012b), sofreu transformações com o advento de um cenário pandêmico. A experiência anunciada relaciona-se com aquilo que se passa no ERE, mas que é narrada, segundo aquilo que tem o peso da tradição da aula presencial e que se situa no âmbito do ideário do mitigar perdas. Os excertos das respostas ao formulário denotam que a ação de narrar provoca em quem narra uma condição de pensar sobre o que foi vivido, a forma como foi vivida, o que deixou de ser vivido, além do que poderia ter sido vivido.

Para Benjamin (2012), a experiência se concretiza na transmissão de histórias pela narração. Portanto, viver o ERE e narrar o que se passou nele concretiza uma forma de experienciar que foge a “uma forma completamente nova de miséria”, a pobreza de experiência (BENJAMIN, 2012, p.124). A narrativa dos estudantes, além de transmitir a experiência com o ERE, dá visibilidade ao residual, ao que foi vivido que sobra no presente, e permite questionar o quanto disso tudo os estudantes de graduação terão impresso em sua formação.

Considerações, ainda que não sejam de fato, finais

De forma geral podemos perceber que a falta de estrutura, seja ela de acesso à internet ou um ambiente adequado para estudo em casa, impactou a experiência dos estudantes com o ERE e em decorrência os seus diagnósticos acerca das aprendizagens desenvolvidas, as suas expectativas e suas percepções de perdas ou de mitigação dessas.

Em muitas respostas evidenciamos narrativas sobre desmotivação com as atividades do ERE ao passo que exaltavam as aulas presenciais. Entretanto, muitos dos estudantes construíram tal narrativa, “[...] **óbvio que aula presencial é bem melhor [...]**” (Excerto da Resposta 5), com pouquíssima ou quase nenhuma vivência com o ensino presencial, pois são recém ingressos na Universidade. E para aumentar o nível de contradição que, invariavelmente se fará presente nas reflexões sobre momento ímpar na história da humanidade, temos a forte defesa nas narrativas que o ERE mitiga as perdas que, em decorrência do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais, poderiam comprometer aprendizagens, alongar o período de duração da graduação e atrasar formaturas. Certamente, esses dados têm algo a nos dizer sobre como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente e perpassa um imaginário que evoca à interação presencial sentidos de completude acerca do desejável para processos de ensino. Tanto que uma das grandes dificuldades narradas se relaciona à ausência da componente prática das disciplinas como um dificultador do processo de aprendizagem dos conhecimentos a serem estudados.

E, por mais que os participantes do estudo tenham reconhecido que a proposição do ERE tenha sido para diminuir as perdas de aprendizagem, uma gama de denúncias mostra as dificuldades que se fizeram presentes na experiência com as atividades remotas. Quando a narrativa do estudante nos coloca diante de [...] **dificuldades financeiras que tivemos e que, pelo menos eu, obrigou a tentar um serviço que não levasse riscos a mim e meus familiares [...]** (Excerto da Resposta 13) e de [...] **moro com meus pais, minhas 3 irmãs e meu sobrinho, não tenho um quarto só meu, então ter silêncio e paz pra estudar é bem difícil, quando preciso de silêncio vou para casa da minha vó, mas lá não tem internet [...]** (Excerto da Resposta 36), percebemos que enquanto o debate caminha para modelos teóricos e metodológico, que fundamentem um paradigma de educação tecnológica/educação com tecnologia, a realidade brasileira nos conclama a pensar nas desigualdades e falta de oportunidades de acesso. As injustiças e desigualdades sociais, com implicações de e para restrições econômicas, nos impedem de analisar o impacto do ensino não presencial viabilizado pelas tecnologias digitais.

Ao expressarem sensação de “ano perdido” para 2020, relacionando-a ao fato do ano letivo estar marcado pelo ERE, nos colocamos a pensar sobre como a Escola (e Universidade é Escola) deveria ser espaço de interação com meios e suportes contemporâneos de conhecimento, e não o é. Isso, aceitando que as tecnologias digitais são as mídias atuais de suporte ao conhecimento. Para Arruda (2020) um dos efeitos da pandemia de Covid-19 é a percepção de que

não é possível pensar em uma educação que prescindia das TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação], devido às possibilidades futuras de novas pandemias ou retorno desta e devido à necessidade da escola apropriar-se das produções tecnológicas contemporâneas. Inúmeras escolas historicamente que se mantiveram offline no período de crise chinesa, de acordo com os autores, fecharam as portas devido à dificuldade de adaptação ao novo contexto (ARRUDA, 2020, p. 264).

Ainda em relação à referida sensação causa estranheza o fato das narrativas tenderem à enfatizar aspectos individuais impactados pela pandemia, a saber possíveis perdas a serem sofridas no curso, e não levantarem questões de ordem coletivas, tais como o número de mortos. Dito isso, não estamos nos esquecendo que a iniciativa do formulário surge em disciplinas dos cursos e, certamente, isso influencia as respostas. No entanto, em se tratando de uma época tão excepcional, sem precedentes e com número tão alarmante de vítimas, talvez, fosse natural esperar alguma menção ao fato, mesmo que o contexto do formulário não conduzissem a pensar nisso. Talvez estejamos todos muito empenhados em mitigar as “perdas” e estejamos perdendo a dimensão das perdas reais que estão a acontecer.

O mundo contemporâneo, e a presença dentre nós do SARS-CoV-2, está a nos desafiar a viver não apenas sob uma perspectiva individualista, mas a pensar sobre as condições históricas, sociais, políticas, econômicas e ambientais em escala global. Como já bem disseram Lipovetsky e Serroy (2010), a nossa cultura-mundo precisa ser problematizada.

Neste momento, recorremos ao conceito de experiência em Benjamin, que nos inspirou e orientou nosso olhar na leitura das narrativas e em todas as etapas de constituição deste artigo e convidamos a reflexão sobre como homem moderno ficou cansado “das infinitas complicações da vida quotidiana” (BENJAMIN, 2012, p. 89). A frequência e volume de informações, demandas sistêmicas e exigências da vida individual têm implicado em perda do senso de coletividade.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 08 out. 2020.

BARBOSA, Roberta de Oliveira. **Experiências de formação docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas**. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2021.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza [1933]. In: BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Org. e Trad. João Barrento. p. 85-90. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação do. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em 08 out. 2020.

CONRAD, Sebastian. **O que é a história global?** Lisboa: Edições 70, 2019.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADE ESTADUAIS PAULISTAS. **Comunicado CRUESP nº. 03/2020**. 2020. Disponível em: https://sites.usp.br/cruesp/wp-content/uploads/sites/620/2020/05/Cruesp_Comunicado03.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heroicas clássicas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 7, n. 3, p. 385-402, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3167>. Acesso em: 08 out. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Portaria Unesp nº 122, de 27 de março de 2020**. *Define as diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19)*. 2020a. Disponível em: https://www.adunesp.org.br/images/Portaria_Unesp_122-2020_1.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Portaria Unesp nº 128, de 23 de abril de 2020**. *Dá nova redação à Portaria Unesp 122-2020, que definiu diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19)*. 2020b. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2020/Abril/24/exec1/pdf/pg_0047.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

FACULDADE DE ENGENHARIA DE ILHA SOLTEIRA. **Portaria GD nº 2, de 12 de junho de 2020**. Define os critérios mínimos estabelecidos para a utilização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado pela Faculdade de Engenharia, UNESP Câmpus de Ilha Solteira. Ilha Solteira: FEIS, 9 p., 2020. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/cpe548/portaria_gd22020_criterios_minimos_ere.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

GOODSON, Ivor Frederick; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 91-104, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506>. Acesso em: 17 nov. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

LIMA, Claudemir Monteiro de. **A percepção de professores e coordenadores pedagógicos sobre a implantação curricular do novotec integrado: entre o sistema e o mundo da vida**. 253f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2021.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**. Resposta a uma sociedade

desorientada. Lisboa: Edições 70, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar as escolas**. Porto: Porto Editora, 2019.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês et. al. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011