



Mídias no ensino remoto: um estudo de caso no ensino superior

Media in remote education: a case study in higher education

Ana Paula Barbosa

Doutorado em Educação (2019 – Atual) pela Universidade de São Paulo,
<https://orcid.org/0000-0001-9220-1843>, anapaula.barbosa@usp.br

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Doutora em Educação (2002 – 2006) pela Universidade de São Paulo,
<https://orcid.org/0000-0003-4958-5647>, memberna@usp.br

Recebido em: 15/08/2023 / Aceito em: 25/11/2023
DOI: 10.12660/rm.v15n24.2023.89930

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a utilização de recursos pedagógicos midiáticos durante o ensino remoto, em uma instituição pública de ensino superior no estado de São Paulo, durante a pandemia de Covid-19. A fundamentação teórica pauta-se no enfoque histórico-cultural que proporciona reflexões teórico-práticas sobre a mediação de signos e instrumentos na formação humana e nos processos pedagógicos no ensino superior. O objeto da pesquisa de campo é delimitado pela participação de docentes em grupos focais, no contexto das TDIC. Os resultados revelam a potencialidade das mídias como recurso pedagógico, incorporadas ao ensino a partir do esforço dos professores, como possibilidade para dar continuidade ao processo educativo, apesar das dificuldades enfrentadas no período de pandemia.

Palavras-chave: Recurso pedagógico; Ensino remoto; Covid-19; Mídia; Enfoque histórico-cultural.

Abstract

The aim of this study is to analyze the use of media pedagogical resources during remote teaching at a public higher education in São Paulo, during the Covid-19 pandemic. The theoretical framework is based on the historical-cultural approach, which provides theoretical and practical insights into the mediation of signs and tools in human development and pedagogical processes in higher education. The field research focuses on teacher's participation in focal groups within the context of ICTs (Information and Communication Technologies). The results reveal the potential of media as a pedagogical resource, integrated into teaching through the efforts of teachers, as a possibility to continue the educational process, despite the challenges faced during the pandemic.

Keywords: Pedagogical resource; Remote teaching; Covid-19; Media; Historical-cultural approach.

Introdução

Em 2020, com o isolamento físico implementado em decorrência da pandemia de Covid-19, provocada pela disseminação do vírus Sars Cov 2, fez com que muitas redes e instituições de ensino utilizassem as TDIC para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

O movimento de uso das TDIC neste momento histórico expressa a objetivação na educação das bases da Terceira Revolução Industrial, ocorrida no final do século XX, marcada pela revolução da tecnologia da informação, que inclui: microeletrônica, computação (software, hardware), telecomunicações/rádiodifusão, eletrônica e engenharia genética (CASTELLS, 1999). Trata-se de um movimento revolucionário dos modos de produção material, bem como de acesso à produção de informações e de conhecimento, assim como da comunicação e relacionamento entre as pessoas.

Atualmente, estamos passando pela Quarta Revolução Industrial evidenciada desde o ano de 2011 que, segundo Brito (2017), tem como principais elementos a inteligência artificial, a nuvem, a integração entre computadores e processos físicos, assim como entre computadores ligados entre si trabalhando sem a necessidade da intervenção humana.

Este contexto histórico evidencia a influência das terceira e quarta revoluções industriais, enquanto parte das condições concretas durante a Pandemia da Covid-19, em busca da superação das impossibilidades de continuidade do processo de ensino e aprendizagem permanecer no formato de presencialidade física.

Pesquisas realizadas a respeito da educação no período pandêmico (OLIVEIRA *et al.*, 2020; HODGES *et al.*, 2020; POTT, 2020) apontam as contradições verificadas no ensino remoto, tais como implementação de ensino *on-line* em sistemas de ensino sem garantir o acesso à internet e a dispositivos eletrônicos pelos professores e alunos, assim como o esgotamento físico e mental dos professores. Entretanto, foi possível vislumbrar possibilidades no momento de crise vivido, em que os sujeitos buscaram soluções para enfrentar as dificuldades. Pott (2020), relaciona a crise vivida na pandemia ao conceito de crise em Vigotski (2006, 2010), em que a crise representa:

[...] situações sociais em que os sujeitos não estão preparados para lidar com as demandas apresentadas, exigindo a mobilização do

pensamento, fala, memória, imaginação, entre outras funções psicológicas na busca para compreender e lidar com as demandas atuais. (POTT, 2020, p. 49711)

Diante desta problemática social e histórica anunciada, este artigo tem por objetivo analisar a utilização de recursos pedagógicos, sobretudo quanto ao uso de mídias durante o ensino remoto, em uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo.

A partir da fundamentação teórico metodológica do enfoque histórico-cultural, de raiz no pensamento marxiano, abordamos a mediação de signos e instrumentos na formação humana, o contexto das TDIC durante a pandemia de Covid-19 e a relação com a educação, o desenvolvimento do ensino remoto na pesquisa de campo e as possibilidades e limites no uso das mídias no ensino remoto, a partir da análise do estudo de caso.

Formação humana e a mediação de instrumentos e signos

Ao fazer uma análise ontológica da formação humana, Vygotski (2000) afirma que o ser humano atingiu outro patamar de desenvolvimento ao utilizar instrumentos e signos para modificar dialeticamente o mundo externo e, conseqüentemente, a si próprio. Assim, a relação entre o sujeito com o objeto, com os outros e consigo próprio, passou a ser mediada por meio dos instrumentos e signos constituídos histórica e culturalmente, que promovem mudanças na atividade externa e interna ao ser humano, respectivamente.

Com o desenvolvimento e aprimoramento de ferramentas ao longo do tempo por meio do trabalho, as necessidades básicas foram supridas, complexificadas e diversificadas. Exemplo disso é o ato de se alimentar, que sofreu alterações a partir do domínio do fogo pelo homem paleolítico, quando os alimentos passaram a ser cozidos e temperados, produzidos e consumidos com a utilização de utensílios promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Constata-se ao longo da história da produção humana que o uso de ferramentas com as mais diversas tecnologias transformou e continua a transformar o mundo objetivo e os sujeitos. Como explica Vigotski (2007, p. 55): “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a

alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do próprio homem”.

A produção material e intelectual é engendrada nas relações sociais humanas, sob condições históricas e culturais determinadas, assim as novas gerações se beneficiam da evolução das gerações precedentes, de conhecimentos, técnicas e tecnologias já desenvolvidas. No entanto, para que uma nova tecnologia ou ferramenta seja criada, é necessário que haja condições materiais e psicológicas adequadas. Neste sentido, o desenvolvimento de novas tecnologias acontece a partir do desenvolvimento do próprio ser humano e das condições concretas existentes na sociedade, como afirma Vigotski (2009, p. 42):

[...] nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.

No percurso ontológico de transformação dos sujeitos humanos e da própria sociedade, constata-se na atualidade uma nova necessidade que emerge da notificação oficial, em dezembro de 2019, dos primeiros casos de pessoas infectadas pelo novo coronavírus na China, causador da doença Covid-19. Tal fato, desdobrou-se em mudanças de diversas ordens na organização societária mundial, sendo que no campo da educação, tais mudanças provocaram a necessidade de readequar os processos de ensino e aprendizagem, assim como o uso de tecnologias digitais passou a ser o modo mais utilizado, ainda que de forma fragilizada, para objetivação da presença diante da necessidade de distanciamento físico.

No entanto, ainda que parte da sociedade brasileira estivesse familiarizada com o uso das tecnologias digitais na vida cotidiana, não detinha o conhecimento na área educacional. Outra parte, menos favorecida econômica e socialmente não tinha domínio básico e/ou acesso às ferramentas necessárias para o salto tecnológico educacional, seja na educação básica ou no ensino superior.

Diante das contradições sociais e educacionais que foram amplamente evidenciadas no momento pandêmico (SOUZA; COUTO; COUTO, 2020; STEVANI, 2020), entre os anos de 2020 e 2022, foram feitas pesquisas e desenvolvidos processos educativos que evidenciam a possibilidade de qualificar a presencialidade na educação, seja ela na forma física ou *on-line*. Após a finalização da pandemia, decretada pela OMS em 2023, o uso das tecnologias digitais na educação em todos

os seus níveis de escolarização se desenha como uma prática presente na organização dos processos pedagógicos.

Contexto das TDIC durante a pandemia de COVID-19

Em março de 2020, o distanciamento físico começou a ser implementado no Brasil para buscar diminuir a ampla disseminação do vírus, a partir de recomendações de órgãos sanitários e de saúde, a exemplo do que estava sendo feito em outros países, com o fechamento de instituições de ensino públicas e privadas. Segundo a UNICEF (2020), no final de março de 2020, mais de 95% das crianças da América Latina e Caribe estavam fora da escola, por conta da Covid-19.

Diante deste cenário, o ensino remoto foi estabelecido em redes e instituições de maneiras distintas, muitas com o suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO, 2020). O acesso às TDIC para participar dos processos de ensino e de aprendizagem foi um dos problemas enfrentados, em que muitas pessoas foram excluídas do processo educativo.

O ensino remoto realizado por meio das TDIC foi dificultado também pela falta de familiaridade e de formação específica por parte dos profissionais da educação e dos estudantes, como revelou pesquisas (CASTRO; QUEIROZ, 2020; TEODORO; GOMES, 2020) realizadas durante a pandemia. Embora as TDIC estejam presentes nas diversas esferas da vida dos sujeitos (não marginalizados), principalmente das novas gerações, ainda é incipiente a utilização pelas escolas. Arruda (2020) chama atenção para o fato de que a China, primeiro país a enfrentar a pandemia, fez um grande investimento em conteúdos e plataformas de comunicação, mas que os professores e estudantes enfrentaram problemas diante do novo modelo. Dessa forma:

O que apreende da experiência do primeiro país a enfrentar o novo coronavírus é o de que a escola, por ser um espaço de formação das novas gerações para a integração social, cultural e econômica, não pode prescindir de saberes e práticas vinculadas ao uso e apropriação de tecnologias digitais. Caso contrário, a tecnologia torna-se um paliativo para atender situações emergenciais (ARRUDA, 2020, p. 260).

Trata-se, portanto, de um momento que requer a apropriação das conquistas das revoluções marcadas por mudanças profundas na vida e na relação entre as pessoas, a partir da inserção de novas características em todas as esferas da vida, alterando, assim, os modos de produção e de apropriação da cultura. Com as mudanças decorrentes a partir da terceira revolução, a relação entre o ser humano e as tecnologias ficou mais imbricada. Castells (1999, p. 69) explica que:

Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana.

Ainda que se compreenda, a partir do enfoque histórico-cultural, que os instrumentos são extensões do ser humano, como os óculos para ver melhor e a calculadora para fazer cálculos que antes eram feitos mentalmente, considera-se que o domínio das novas tecnologias digitais pode contribuir para uma maior relação da máquina como extensão humana, inclusive no campo educacional.

A internet é a rede global de comunicação, mediada por computadores que liga uma grande quantidade de redes (CASTELLS, 1999). A internet e as TDIC se constituem dialeticamente; enquanto a criação e o desenvolvimento das TDIC possibilitaram a criação da internet, a internet potencializa o desenvolvimento das TDIC.

Ao se problematizar as TDIC, assume-se que, em grande parte, há a presença da internet. No entanto, o acesso às TDIC e a internet se dá de forma desigual na sociedade brasileira, marcada pelas desigualdades sociais. Segundo dados do IBGE, em 2018, 25,3% dos brasileiros acima de dez anos de idade não acessavam a internet, fato que revela a necessidade de melhorar e disponibilizar o acesso à 1/4 da população brasileira, embora por si só isso não garanta a inclusão digital.

Em meio às novas tecnologias, vivenciamos a cultura digital, que coexiste com outras culturas. Kenski (2018) explica que a cultura digital se refere ao tempo histórico em que os meios digitais de comunicação e informação vem se expandindo e permeiam processos e procedimentos na sociedade, alterando e criando novos ambientes socioculturais e virtuais.

As novas gerações (não marginalizadas) nasceram inseridas numa realidade permeada pelas TDIC e pela cultura digital, que fazem parte da sua vida cotidiana. As

TDIC estão presentes na sua rotina, para o acesso à informação, para comunicação com seus familiares e amigos e ao lazer. No entanto, o uso da tecnologia no cotidiano não configura a sua apropriação de forma crítica ou mesmo o domínio de suas ferramentas, como expresso por Fantin (2016):

Mesmo diante das facilidades de crianças que têm acesso aos dispositivos conectados em rede, nem sempre facilidade e rapidez significam consciência sobre seu uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre seu funcionamento. O fato de crianças e jovens navegarem com desenvoltura pela internet não significa que saibam o que estejam fazendo enquanto navegam (FANTIN, 2016, p. 9).

Assim, é importante que estas gerações tenham condições para analisarem criticamente a inserção das TDIC na vida cotidiana e na sociedade, analisando as suas estruturas, formas e contradições. Para isso, a educação formal tem papel fundamental.

Com o avanço das TDIC, os usuários da internet passam a ser também produtores de conteúdo, podendo enviar mensagens a todos, no entanto:

Pelo acesso de todos-a-todos, a internet também propicia uma relação de poder do capital diretamente com o sujeito, em sua intimidade do lar e internamente, e não mais apenas de forma coletiva, como ocorre com as mídias mais tradicionais (televisão ou rádio, por exemplo). Adverte-se, entretanto, que, e por um lado o capital tem o acesso direto à subjetividade e à unidade demográfica (a singularidade do sujeito individual), o contrário não se realiza, necessariamente (MILL, 2013, p. 15).

O que amplia a necessidade de os sujeitos compreenderem criticamente não só os conteúdos das mensagens engendradas nas mídias atuais, mas como elas funcionam e se estruturam a partir de interesses do capital.

Diante da nova situação propiciada pelo desenvolvimento das TDIC em que todos podem ser produtores de conteúdo, Bévort e Belloni (2009, p. 1098, grifo nosso) chamam atenção para a complexidade atual, que demanda a necessidade de adequação do ensino, conceitos e orientações:

Em decorrência, não apenas a dupla dimensão da mídia-educação nos espaços escolares (objeto de estudo e ferramenta pedagógica) é claramente definida, mas acrescenta-se uma dimensão nova, que até então aparecia de modo implícito: **a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto.**

De acordo com os fundamentos do enfoque histórico-cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996), ao utilizar instrumentos mais elaborados criam-se neofunções psíquicas, criando novos campos de possibilidade para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesta direção, é fundamental que os sujeitos se apropriem das TDIC e possam desenvolvê-las também, no sentido de promoverem a emancipação humana em busca da superação, ainda que parcial, da alienação historicamente enraizada na sociedade de classes.

Ademais, considera-se ser importante a inserção das TDIC na educação, de modo a contribuir para a mediação dos elementos da cultura nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como pode contribuir para o enfrentamento da exclusão digital, visando garantir que classes menos favorecidas da sociedade tenham acesso à produção humana material e não material.

Entende-se que as TDIC devem ser inseridas em contextos educativos como ferramentas de apoio aos processos pedagógicos, dentre outras existentes. Mill (2013) explica que, com o desenvolvimento tecnológico no século XXI, houve a busca por incorporar dispositivos e mudanças nos processos pedagógicos, no entanto levaram a ações precipitadas e não adequadas, seja pelo excesso ou pela escassez de tecnologias, desencadeando mitos e equívocos quanto ao uso da tecnologia na educação e gerando um desafio à incorporação das TDIC na educação.

Para que as dimensões das TDIC sejam discutidas e trabalhadas na educação, a formação dos professores, na formação inicial e continuada, faz-se necessária, favorecendo a sua incorporação nos processos pedagógicos de forma consciente e planejada. Segundo Kenski (2015, p. 121):

[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino, e por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como a tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependem muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes.

Foi neste contexto social, via internet, que o ensino remoto foi instituído em muitas instituições educacionais durante a pandemia, inclusive na instituição participante da pesquisa analisada neste estudo.

O desenvolvimento do ensino remoto na instituição participante da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada junto a um campus de uma instituição pública de ensino superior no estado de São Paulo.

A instituição participante da pesquisa suspendeu as atividades acadêmicas em março de 2020, a partir das recomendações de órgãos da saúde. Diante da incerteza quanto ao tempo que seria necessário permanecer em distanciamento físico, associado aos problemas oriundos da pandemia e das condições materiais e humanas da instituição, havia grupos da comunidade acadêmica favoráveis à retomada do ensino e outros contrários. Neste cenário controverso e atravessado por inseguranças e incertezas, a instituição participante oscilou no primeiro semestre entre a permissão das aulas remotas e a sua proibição. O ensino regular foi retomado em junho de 2020.

Entre março e junho as atividades de ensino foram conduzidas como optativas e outras atividades da instituição – pesquisa, extensão e administrativas – continuaram a ser desempenhadas, acrescidas de iniciativas relacionadas ao enfrentamento da pandemia.

No início do período pandêmico, no campus participante da pesquisa de campo, foi oferecido por duas vezes um minicurso sobre o ambiente de ensino e aprendizagem - AVA, de participação opcional para os professores e técnico-administrativos. O curso teve duração de 36 horas e deveria ser realizado em 3 semanas.

O curso tinha por objetivo o reconhecimento das características do AVA utilizado pela instituição, para ser utilizado na docência, em articulação com a proposta de ensino e de aprendizagem e com os temas e conteúdos da disciplina, ou em tarefas administrativas educacionais. O conteúdo incluía: familiaridade com o AVA para navegação como aluno e como professor; processos educacionais *on-line*; planejamento do espaço virtual; disponibilização de conteúdos e configuração de tarefas.

Embora o objetivo principal fosse a apreensão técnica das ferramentas do AVA, também foram discutidos os processos educacionais *on-line*, ressaltando a possibilidade e a necessidade de práticas colaborativas entre aluno-aluno e alunos-professor e sobre a presença efetiva dos professores no desenvolvimento dos processos educativos.

Procedimentos metodológicos na pesquisa de campo

Para a análise do objeto de pesquisa contemplado neste artigo, nos debruçamos sobre os dados que dizem respeito à organização de ensino pelos professores no período de pandemia na instituição participante, após o curso de formação anunciado anteriormente – AVA – em que eles desenvolveram estratégias para viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem, buscando meios que envolvessem os alunos com o processo pedagógico. Neste momento, o foco de análise é, sobretudo, os dados que tangem à utilização de mídias no processo pedagógico no momento pandêmico, com desdobramentos e repercussões na organização pedagógica pós-pandêmica.

A pesquisa de campo foi inspirada no modelo de estudo de caso (YIN, 2015), considerando os elementos coerentes com o enfoque histórico-cultural: a necessidade de compreender fenômenos sociais complexos presentes na contemporaneidade em profundidade; a falta de controle sobre os fenômenos, pois não engloba experimentos e, a legitimação da pesquisa com um pequeno grupo. O estudo de caso tem, segundo Yin (2015, p. 22) como objetivo: “[...] expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não inferir probabilidades (generalização estatística)”.

A pesquisa de campo foi realizada entre março e abril de 2021, quando o ano letivo de 2020 estava se encerrando na instituição pesquisada. Participaram da pesquisa de campo 8 professores do ensino superior que concluíram o minicurso em uma turma da segunda oferta. A pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da EACH e na instituição participante.

O procedimento metodológico para a produção dos dados deu-se por meio do grupo focal (GOMES, 2005), em que são formados grupos que tenham tido experiências semelhantes com o objetivo de discutir um tópico de pesquisa relacionada a esta experiência, por meio de entrevista orientada por um roteiro de questões. Neste procedimento, os participantes falam sobre sua vida cotidiana, exprimindo sentimentos, opiniões e reações, podendo influenciar e ser influenciado pelos outros participantes.

Na pesquisa em questão, os 8 professores participantes foram divididos em dois grupos, com quatro integrantes em cada um. Cada grupo participou de 3 reuniões *on-line*, via videoconferência. As reuniões com o grupo focal 1 (GF1) ocorreram em 22/3, 29/3 e 05/4/2021 e com o grupo focal 2 (GF2) em 23/3, 05/4 e 12/4/2021.

Os professores participantes da pesquisa eram das áreas de: licenciatura, exatas ou humanas. Quanto à titulação, 5 eram doutores, 2 mestres e 1 era especialista.

A análise dos dados foi realizada por meio do procedimento denominado sistema semântico fechado, elaborado por Bernardes (2019). Compreende-se que para que o pensamento seja comunicável ele se transforma em um sistema de códigos elaborado socialmente.

Neste processo, o pensamento se desdobra em enunciações verbais. Assim, tem-se a enunciação verbal desdobrada, recuperada por Bernardes na obra de Luria (1983), compreendida como um sistema fechado de comunicação, em que orações são articuladas em torno do tema (o objeto da comunicação) e do rema (o que se diz sobre este objeto) (BERNARDES, 2019; LURIA, 1983). O conjunto de frases se constitui como comunicação concreta, na qual o tema e o rema se mantêm estável por certo período.

Na comunicação concreta, base de análise do sistema semântico fechado, o “sistema de partida” desencadeia a alocação verbal. Por meio do controle e da escolha dos componentes que irão compor a alocação verbal cria-se o encadeamento das alocações verbais, gerando grupos semânticos e a passagem adequada de um grupo para o outro (BERNARDES, 2019; LURIA, 1987).

Através do procedimento de sistema semântico, selecionamos excertos de fala que trazem uma sequência dialógica a respeito do planejamento e organização do ensino e dos materiais, sobretudo quanto a utilização de mídias, organizados em um episódio. A análise será apresentada a seguir.

O uso das mídias no ensino remoto: uma análise no estudo de caso

Para analisar a utilização de mídias pelos professores participantes, partimos da seguinte pergunta realizada pela pesquisadora nos dois grupos focais: “Como foi planejar o ensino e preparar os materiais e atividades para os alunos neste período? O que entendem que foi mais eficiente para o aprendizado deles?”.

Esta pergunta é identificada como o sistema de partida e desencadeou expressões dos professores a respeito do momento vivido sobre a utilização de mídias no ensino remoto. O rema, o que se disse sobre o tema, emergiu do diálogo entre os

sujeitos do grupo focal. Para melhor compreensão, os temas foram organizados em grupos semânticos ao redor do tema, identificado como episódio A.

Episódio – Tema: Organização do ensino e o uso de mídias durante o ensino remoto

Grupo Semântico A: Sistema de partida (GF1 e GF2)

Pesquisadora: Como foi planejar o ensino e preparar os materiais e atividades para os alunos neste período? O que entendem que foi mais eficiente para o aprendizado deles? [explicação sobre as respostas poderem ser sobre o 1º e o 2º semestre ou mesmo a comparação entre ambos].

Grupo semântico B: Formação docente para o uso das TDIC

Bento

¹ (GF1): No meu caso eu acho que *foi bacana a gente ter feito o curso primeiramente* porque eu acho que nos habilitou - o curso do moodle, né, eu tô dizendo - porque acho que *nos possibilitou um pouco explorar um pouco essa dimensão da educação a distância, enfim, da coisa síncrona, né?* Então para mim foi um pouco revisitar, né, os materiais das disciplinas, né?

Caetano (GF2): Eu sequer tinha nenhum momento trabalhado nessa ferramenta ou outra qualquer, a não ser presencial, né? Então, para mim foi muito tenso o semestre anterior. Já este que se encerrou, o segundo, de fato planejar foi muito mais agradável. Posso dizer assim, no sentido de nós já temos esse primeiro, essa familiaridade e agora nós podemos aplicar com mais propriedade, né? Nesse momento, né?

Durante o período do ensino remoto, os professores participantes utilizaram e desenvolveram práticas de ensino e de aprendizagem envolvendo ferramentas e materiais disponíveis, sobretudo na internet, em que materiais que não eram necessariamente educativos foram apreendidos pelos professores e transformados em objetos de aprendizagem.

O conhecimento dos professores sobre a sua área específica de atuação e sobre a educação são essenciais para este movimento de apreensão e transformação dos materiais, parte integrante da objetivação do ensino. Libâneo (2015, p. 647) defende que a formação dos professores deve incluir o conhecimento pedagógico, histórico e epistemológico da sua área:

Defende-se que os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores

¹ Para preservar a identidade dos professores, os seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais.

Evidencia-se no grupo semântico B a importância de processos formativos para a apreensão das ferramentas inerentes à educação *on-line*, caso do AVA *moodle* adotado pela instituição e citado pelo professor Bento (GF1), bem como das particularidades da EaD, que possibilitaram a este professor rever os materiais usados no ensino presencial. Compreende-se que o minicurso contribuiu para a elaboração e organização do ensino pelos professores e, conseqüentemente, a seleção e a produção de materiais mais apropriados para o ensino remoto, embora não tenha sido suficiente, principalmente pela sua brevidade.

Processos de formação a respeito da TDIC contribuem para o desenvolvimento de processos educativos pelo conjunto de professores de forma planejada e estruturada, dando segurança para os professores realizarem o seu trabalho. Do contrário, pode gerar tensão, como evidenciado pelo professor Celso (GF2) e processos educativos improvisados.

Chamamos a atenção para processos formativos entre os pares, para que possam trocar experiências, mediado pelo conhecimento, além de produzirem conhecimento teórico a partir da experiência. Como afirma Vázquez (2011, p. 259): “Essa relação [entre teoria e prática] não é direta e imediata, mas, sim, por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática”.

Grupo Semântico C: Diversificação de materiais e mídias

Bento (GF1): E aí, assim, acho que o que foi legal, assim, que foi um ganho positivo - [trecho sobre as disciplinas que ministra] - *então eu tive que buscar outros materiais para além do texto, né, então na verdade eu fui percebendo ao longo do percurso, embora eu seja bem tradicional enquanto professor – eu defendo os conteúdos, acho que é importante – eu percebi que não é a quantidade de conteúdos que possibilita a aprendizagem dos estudantes, mas a qualidade da forma como esses conteúdos são apresentados, né? [...]*

Celso (GF1): Quando a gente tá montando uma plataforma assim que a gente está montando as coisas de uma forma incipiente, né? Não é

uma coisa que tá pronta, ou que você pegou lá na internet, que muitas vezes já vem há tempos sendo trabalhada e está sendo ajustada, está sendo melhorado. *Então essa necessidade que a gente tem de estar sempre melhorando, porque você vai pegando bobagens que você está fazendo e o pessoal não tá compreendendo por que tá a distância, porque na aula você dá um jeitinho, né? Você rabisca uma coisa lá, explica, faz... Aqui não dá, né?*

Danilo (GF2): A gente está no segundo, encerrando o segundo semestre. Dentro desse contexto, né, eu percebi muito claramente uma diferença e melhora, né? Na minha competência e agilidade para preparar os materiais. Claro, né, *muitas experiências que eu vejo que não foram muito adequadas eu fui abandonando e substituindo por outras. [...]*

Adotei uma outra ferramenta com a mesa digital e a lousa começando a aula em branco, né? Ai eu vou escrevendo o que eu quero, o desenho que eu quero, mudo cor, faço o que eu quero, control C control V de figura mostro ceninha do YouTube de algum fenômeno para analisar. [...]

Caetano (GF2): *Tem sido muito positivo nesse sentido de podermos ser mais dinâmicos, né? De diversificar, né? Produzir melhores e mais interessantes atividades, né? Do que outras, tá?*

A falta de conhecimento sobre as especificidades, ferramentas e mecanismos do ensino mediado pela tecnologia, associado à urgência da implementação do ensino remoto imprimiu certo imprevisto a este processo pedagógico, como evidenciado no grupo semântico C. No entanto, a partir da constante análise do processo de ensino e aprendizagem, os professores perceberam que a diversificação de materiais, em suportes e mídias diferentes favorecia o envolvimento e aprendizado dos alunos. De acordo com o grupo semântico C, evidencia-se que os professores identificam que diferentes materiais poderiam se tornar recursos pedagógicos, a partir do trabalho de seleção e articulação ao conteúdo das suas disciplinas.

Diferentemente do ensino presencial, o texto não era suficiente como suporte ao processo pedagógico, conforme se constata no posicionamento do professor Bento (GF1). Diante da distância física e da existência de aulas assíncronas, em que os professores não estavam presentes em toda aula para darem uma explicação mais próxima e detalhada, os professores identificaram a necessidade de utilizar materiais que prendessem a atenção dos alunos e que permitissem o trabalho do conteúdo de diferentes maneiras.

De acordo com Saviani (2011), o objeto da educação inclui identificar o que precisa ser aprendido pelos sujeitos e também as formas mais adequadas para promover a aprendizagem. Por meio da experiência do ensino remoto, os professores

perceberam que as formas usadas por eles no ensino presencial não eram as mais adequadas para este meio. Neste contexto, foi possível identificar potencialidades de TDIC, mídias e materiais diversos na educação.

Embora estejamos vivenciando a Quarta Revolução Industrial (BRITO, 2017) e a cultura digital estar presente no nosso cotidiano, as tecnologias são inseridas lentamente nas escolas (KENSKI, 2015), o que dificultou a reorganização do processo de ensino e aprendizagem neste período, que imprimiu a necessidade de incorporar mídias e as TDIC à educação. Evidencia-se que a dinamicidade proporcionada pelo uso das TDIC no processo pedagógico é explicitada pelo professor Caetano (GT2) ao abordar o maior interesse dos alunos diante da diversidade de recursos pedagógicos que fazem uso das mídias em geral. Verifica-se que a partir da situação pandêmica há uma ruptura na resistência dos professores no uso das TDICs, conforme anteriormente indicada por Mill (2013).

Os professores que demonstraram estar envolvidos com o processo pedagógico, mas que até então haviam tido pouco ou nenhum contato com as TDIC na educação, apreenderam e desenvolveram materiais diversificados. Diante da situação, se revela a criatividade dos professores para responderem às novas necessidades emergentes no momento pandêmico. Tal fato é evidenciado quando o professor Danilo (GF2) manifesta que o uso da lousa digital é assumido por ele e pela turma como um recurso midiático alternativo e criativo na dimensão ativa de ambos, professor e alunos.

Para Vigotsky (1999), os atos criativos se dão na relação com a realidade, em que o sujeito internaliza e subjetiva a realidade e o conhecimento sobre ela. Dessa forma, os conhecimentos e as experiências subjetivadas e internalizadas ao longo da história do sujeito compõem imagens internas da realidade que mediarão a criação do novo.

Entende-se, portanto, que a participação dos professores em processos de ensino e aprendizagem com o uso de TDIC e mídias, mesmo que no papel de alunos e processos formativos contribuíram para a criação das novas formas de ensino. Estendendo para o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes, compreende-se que ao se trabalhar os conteúdos por meio de diferentes recursos e mídias pode favorecer o desenvolvimento da criatividade dos próprios estudantes.

De acordo com as falas dos professores, verifica-se que a utilização de diferentes materiais potencializou a participação e a aprendizagem dos alunos no

ensino remoto. Os professores puderam enriquecer o processo de ensino e diversificar as tarefas solicitadas aos estudantes.

A falta do encontro presencial trouxe a necessidade de o curso estar bem estruturado no campo pedagógico. Como apontou o professor Celso (GF1), havia a necessidade de constante melhoria, pois diferente do ensino presencial, não era sempre possível incorporar uma explicação quando os alunos não compreendiam o que estava sendo ensinado.

Entre a diversidade de materiais e mídias utilizados no processo pedagógico, identifica-se no grupo focal a ênfase dada ao uso de vídeos como recurso didático que favorece o processo de ensino e aprendizagem. No grupo semântico D, exposto a seguir, verifica-se a repercussão do uso desta ferramenta midiática na organização do ensino.

Grupo Semântico D: Ambiente digital e uso de vídeos

Antonio (GF1): Eu gosto muito desse ambiente digital para tentar difundir aí o conhecimento de vários meios. [...] quando as coisas mais que eles gostam hoje é não ler, é assistir vídeos, né? [...] Então na verdade eu faço uma curadoria dos melhores vídeos, né. [...] Às vezes eu vou fazer o comentário em cima do vídeo do cara, eu tiro o som, eu vou andando pelo vídeo e eu vou começar agora a minha, né? O meu jeito aqui em cima do vídeo.

Diego (GF1): A gente percebeu que eles entenderam os conceitos que a gente priorizou, né? E isso é muito importante. Enfatizo não é a mesma coisa que uma aula presencial, a gente não consegue desenvolver um curso presencial igual... [...] mas a gente consegue fornecer alguns materiais para eles pesquisarem, para eles olharem, para eles verem, né? E cobrar deste material, né? [...] E às vezes depois... Por uma outra aula a gente nem conseguia dar aula porque eles começavam a falar do vídeo, eles começavam a discutir o vídeo, porque o vídeo tinha isso, tinha aquilo. Foi muito interessante! Essa interação, né?

Segundo Miranda (2007), as tecnologias da imagem, atualmente como o vídeo e o computador influenciam a “leitura de mundo” na contemporaneidade, pois as imagens estão presentes de forma intensa, afetando sobremaneira a subjetividade humana. A autora explica que a capacidade alcançada pela reprodução dos vídeos por meio do avanço da tecnologia possibilitou a ampliação do seu acesso, embora, em virtude do capitalismo esteja acontecendo um processo de homogeneização das culturas.

Para a utilização de vídeos em processos pedagógicos planejados e bem

estabelecidos alguns cuidados se fazem importantes, como a qualidade do som e da imagem, a linguagem utilizada e a sua acessibilidade. No entanto, cuidados para além das questões técnicas são mais relevantes e merecem maior atenção. Dizem respeito a utilização e produção de vídeos com qualidade conceitual e cultural que fujam da homogeneização imposta pelo capitalismo, como afirmado por Miranda (2007) anteriormente.

Nesta direção, Selwyn (2017) destaca que as tecnologias não são neutras, mas promovem valores, assuntos e interesses em detrimento de outros. Ressalta também a relação da tecnologia com a política e a economia e a necessidade de se pensar sobre o impacto que a sua utilização traz para a educação.

Evidencia-se que, na atualidade, os vídeos estão presentes no cotidiano, sobretudo dos jovens. De acordo com Miranda (2007, p. 36), é “exatamente porque somos moldados na e pela imagem é que ela nos é tão familiar, e é na infinidade de significações que ela nos traz que conseguimos compreendê-la: a imagem passa, necessariamente, por alguém que a produz ou reconhece”.

Ademais, Fernandes (2019, p. 65) relaciona a imagem a forma como vivenciamos o tempo no modelo capitalista, da corrida cotidiana, com grande quantidade de informação presente:

A imagem técnica em vídeos e fotos é cada vez mais requerida porque ela auxilia nessa rapidez de acesso ao conteúdo. Um conteúdo acessado pela imagem passa mais rápido a informação desejada do que se acessado por meio da leitura de um texto.

Verifica-se que o registro oral do professor Antonio (GF1) aponta justamente a preferência dos alunos pelos vídeos. Durante o ensino remoto, os recursos de vídeos de diferentes naturezas foram agregados como recurso pedagógico e tiveram uma boa repercussão entre os alunos, como apontado pelo professor Diego (GF1), com o exemplo de uma aula síncrona em que os alunos discutiram calorosamente o conteúdo de um vídeo.

Concebe-se, no entanto, como os demais recursos pedagógicos, que os vídeos precisam estar integrados ao processo de ensino e de aprendizagem para que se efetivem como material pedagógico e não se esgotem em si só, eles precisam estar articulados à prática educativa e a outros materiais. Para o uso efetivo deste material, o professor Diego (GF1) ressalta que indicava os vídeos e pedia o retorno dos alunos em aula.

Com as novas TDIC, é possível criar modos de ação no campo pedagógico, reutilizando e produzindo materiais para atender às necessidades didáticas. No registro oral do professor Antonio (GF1) identifica-se algumas possibilidades de criação a partir de vídeos selecionados.

No ambiente digital estão presentes modos de comunicação e de informação que revolucionaram processos e procedimentos na sociedade. Segundo Kenski (2018), a cultura digital vem criando e alterando ambientes virtuais e também socioculturais. Como expresso pelo professor Antonio (GF1), o ambiente digital tem a possibilidade de se ter vários meios para potencializar o conhecimento, sua divulgação e apropriação pelos alunos.

No meio acadêmico, o AVA é o ambiente digital que possibilita agregar diferentes mídias em um ambiente digital de forma organizada e cadenciada, em que o aluno possa navegar pelos materiais, ter acesso às ferramentas de interação com seus colegas e professores e executar suas tarefas. Em cursos de Educação a Distância, os ambientes são, geralmente, produzidos por um conjunto de profissionais da educação. Os professores contam com apoio e suporte para desenvolver o ambiente virtual, o que não ocorreu durante o ensino remoto na instituição pesquisada, pois os professores precisaram desenvolver seus próprios ambientes virtuais, contando com uma equipe de EaD somente como apoio.

O período pandêmico imprimiu certa urgência para a incorporação de tecnologias da informação em processos pedagógicos de instituições que optaram por implementar o ensino remoto *on-line*. Entretanto, a efetiva incorporação de tecnologias digitais na educação demanda estudo e análise das relações estabelecidas, para compreender suas implicações e contradições sociais e econômicas. Como Selwyn (2017, p. 89) explica: “Uma compreensão mais ampla de como e porque as tecnologias digitais estão sendo usadas em contextos educacionais como o são, portanto, demanda um reconhecimento de questões de poder, controle, conflito e resistência”.

Apesar dos grupos semânticos analisados terem temas específicos, evidencia-se a inter-relação entre eles, que compõem o tema do sistema semântico. O registro oral dos professores indicados, revela iniciativas dos professores de enfrentamento da situação acadêmica durante a pandemia. O esforço individual se faz presente na tentativa de encontrar alternativas.

As dificuldades eram muitas e estavam presentes durante todo o ensino

remoto. No início do ensino remoto a falta de conhecimento gerou tensão, como explicitado pelo professor Caetano (GF2) no grupo semântico B. Embora a familiaridade com a ferramenta adquirida pela prática tenha contribuído para amenizar a tensão, a falta do encontro presencial prejudicava o desenvolvimento do ensino. No grupo semântico D, o registro oral do professor Diego (GF1) corrobora a dificuldade vivenciada pela falta da aula presencial, explicitada por Celso (GF1) no grupo semântico C. Diego (GF1) afirma que não conseguiram desenvolver um curso igual ao presencial, embora, apesar das dificuldades, os alunos apreenderam os conceitos priorizados.

A análise revela a aprendizagem dos professores no uso das diferentes ferramentas midiáticas como recursos pedagógicos utilizados para mitigar as dificuldades enfrentadas pela falta do ensino presencial, ampliando as possibilidades para a prática educativa que extrapolam o tempo da pandemia e transbordam para o período pós-pandêmico.

Considerações finais

Embora na análise apresentada tenha se destacado o potencial das mídias em processos pedagógicos, vislumbrado por um conjunto de professores do ensino superior, a partir da experiência no ensino remoto, é importante ressaltar que este período foi marcado por inúmeras dificuldades que extrapolavam o âmbito educativo e o esforço individual dos professores. Desigualdades econômicas e sociais existentes foram exacerbadas, a começar pelo acesso à internet e a dispositivos eletrônicos para participação nas aulas.

Apesar de todas as adversidades enfrentadas, a experiência do ensino remoto permitiu aos professores encontrarem meios para dar continuidade, de alguma forma, aos processos pedagógicos, sobretudo quanto à utilização das TDIC. Foi possível apreender o potencial e os limites de mídias para processos de ensino e aprendizagem *on-line*, que podem ser estendidos à educação presencial, tendo em vista que contribuíram para a aprendizagem dos estudantes em um período tão adverso.

Enfatiza-se a necessidade e a relevância de que a utilização das TDICs em contextos educacionais sejam analisadas e avaliadas em sua totalidade, considerando as contradições inerentes, objetivando a emancipação humana e não a

sua alienação frente as imposições do capital. O trabalho consciente e crítico dos profissionais da educação é imprescindível para que as TDIC sejam implementadas em práticas pedagógicas para além de situações emergenciais. Defendemos o protagonismo dos profissionais da educação, sobretudo dos professores, na utilização crítica da tecnologia no contexto educacional, contrapondo-se à mercantilização da educação.

Cabe destacar que não são quaisquer mídias que podem ser apropriadas como recurso pedagógico; faz-se necessário o trabalho consciente dos professores para seleção, produção e articulação com o conteúdo para que, de fato, torne-se um recurso pedagógico favorável à apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e, para tanto, processos formativos são fundamentais.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BERNARDES, M. E. M. A Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos: por uma análise da enunciação verbal. *In*: BERNARDES, M. E. M (org.). **Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação**. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?lang=pt#>. Acesso em 10 jun. 2023.

BRITO, A. A. F. A Quarta Revolução Industrial e as perspectivas para o Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], v. 2, n. 7, p. 91-96, out. 2017. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/quarta-revolucao-industrial#_ftn1. Acesso em: 19 jun. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Volume I. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FANTIN, M. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará**, v. 7, n. 1, p. 5-26, 7 set. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652>. Acesso em 17 nov. 2023.

FERNANDES, A. H. A tela e suas imagens técnicas em aceleração na sociedade: questões para a educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 57–71, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190004>. Acesso em 04 jul. 2023.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/attach/80417078/pesquisa_gfocall.pdf. Acesso em 04 dez 2020.

IBGE. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. **Educa IBGE**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em 26 jun. 2023.

KENSKI, V. M. Cultura digital. In: MILL, D (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papyrus, 2018.

KENSKI, V. M. Interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas SP: Papyrus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/#>. Acesso em 30 jun. 2023.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo, SP: Ícone, 1983.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecnopedagógicas. In: MILL, D. **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

MIRANDA, L. L. A cultura da imagem e uma nova produção subjetiva. **Psicologia Clínica**, v. 19, n. 1, p. 25–39, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652007000100003>. Acesso em 02 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

SOUZA, R. M. Q; COUTO, J. C. D; COUTO, L. S. M. D. Escolas e a pandemia, ações de enfrentamento do afastamento educacional: uma investigação sobre as escolas durante o isolamento provocado pelo coronavírus no período de março a maio 2020, na baixada santista. **Cadernos CERU**, Série 2, Vol. 31, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/download/174488/163252/433000>. Acesso em 13 jun. 2023.

THEODORO, V. E. G.; GOMES, A. S. Percepção de professores acerca do uso de TICS no ensino remoto emergencial. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 227–259, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i45.5503. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5503>. Acesso em: 18 nov. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO. **COVID-19 Impacto fiscal na educação básica**: O cenário de receitas e despesas nas redes de educação em 2020, jun. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/449.pdf?181895214=&utm_source=site-content&utm_campaign=lancamento. Acesso em 26 jun. 2020.

UNICEF. **Covid-19**: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em 01 jun. 2023.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Tradução: Francisco Martínez. 2 ed. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. 2a ed. Madrid, Espanha: Visor Dis. SA., 2000.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 5a ed. São Paulo: Bookman, 2015.