



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE  
DO PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

**ANDRÉIA CALDEIRA DAS CHAGAS**

**VÍDEO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES  
ANÁLISES E PERCEPÇÕES**

ANDRÉIA CALDEIRA DAS CHAGAS

**VÍDEO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES  
ANÁLISES E PERCEPÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof. Dr. William Junior do Nascimento

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Cc433v Chagas, Andréia Caldeira das  
Vídeo Educacional e Formação Continuada de  
Professores: análises e percepções / Andréia Caldeira  
das Chagas; orientador William Júnior do Nascimento  
- Cornélio Procópio, 2022.  
97 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Ensino, 2022.

1. Vídeo Didático. 2. Formação Continuada. 3.  
Tecnologias na Educação. 4. Educação Básica. 5.  
Produção de vídeos. I. Nascimento, William Júnior do ,  
orient. II. Título.

ANDRÉIA CALDEIRA DAS CHAGAS

**VÍDEO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES  
ANÁLISES E PERCEPÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador(a): Prof. Dr. William Junior do Nascimento

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

Aprovado

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. William Junior do Nascimento  
Universidade Federal do Paraná – UFPR

---

Profº Drº Marcelo Valério  
Universidade Federal do Paraná – UFPR

---

Profº Drº João Coelho Neto  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 03 de março de 2022.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Aparecida por sempre estar ao meu lado, desejando o meu sucesso e ao meu pai Mário José (*in memoriam*), porque mesmo não estando mais fisicamente entre nós, está em meu coração e sempre torceu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu esposo Paulo César e aos meus filhos Jhony César e Gabriel Henrique por serem tão presentes em minha vida e suportaram a minha ausência sempre me fortalecendo com palavras motivadoras.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, o Mestre dos mestres por me conceder o fôlego de vida, iluminando o meu caminho e me abençoando em todos os momentos da minha vida, principalmente pela força na realização deste trabalho.

Ao meu esposo Paulo César, meus filhos Jhony César e Gabriel Henrique e por toda a minha família pela compreensão e apoio durante a minha ausência e nos momentos críticos.

O sentimento mais nobre de gratidão eu dedico ao meu orientador Dr William Junior Nascimento pela competência, contribuições e disponibilidade, pelas palavras motivadoras e sinalizações de possíveis descobertas, cuja relevância foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e fez muita diferença em minha vida.

A todos os professores da PPGEN - UENP, em especial, aos que contribuíram comigo nas disciplinas e foram pessoas significativas, que transformaram as difíceis situações em desafios para serem superados com determinação e aprendizado.

Agradeço em especial ao professor Dr João Coelho, por ter sido o meu professor e membro da minha banca, que eu admiro não só pela sabedoria e competência, mas pela sua generosidade e disponibilidade, o qual tenho profunda consideração e suas contribuições foram fundamentais para a qualidade da minha pesquisa.

Ao Dr Marcelo Valério, membro externo da banca, pela competência, sabedoria e compartilhamento de ideias, a qual, suas contribuições foram extremamente importantes para a qualidade da minha pesquisa.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas do curso, que se tornaram pessoas importantes e fizeram acontecer momentos inesquecíveis em minha vida.

À equipe da secretaria do PPGEN que prontamente sempre estavam dispostos a ajudar, com responsabilidade, comprometimento e bom humor.

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho, em especial, aos cursistas que participaram do curso de formação continuada e contribuíram para a efetivação da minha pesquisa.

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

Jean Piaget

CHAGAS, Andréia Caldeira das. **Vídeo educacional e Formação Continuada de Professores: análises e percepções**. 2022. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2022.

## RESUMO

A evolução das tecnologias, sobretudo as digitais, estão em constante mudanças e sendo incorporadas intensamente na sociedade. Contudo, vale refletir se estas mudanças estão sendo vinculadas à educação. A escola não deve privar-se ao uso dos recursos digitais e permanecer num mundo análogo, visto que os alunos atuais são pertencentes ao mundo digital. Pautado pelo protagonismo na busca dos conhecimentos, os estudantes possuem em suas mãos ferramentas que possibilitam a criação e a produção, tais como os aparelhos celulares. Logo, os alunos além de serem consumidores, passam a ser também produtores de conteúdos. Desta forma, o presente trabalho defende a produção de vídeos didáticos com o intuito de contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, propomos como Produto Educacional um curso de capacitação intitulado: “Formação Continuada para Professores da Educação Básica: uma Proposta para a Produção de vídeos didáticos”, cujo objetivo geral versa sobre o desenvolvimento de vídeos didáticos, mediante apropriação do aporte teórico pelos professores cursistas para que, posteriormente, possam propor atividades nesta mesma perspectiva com seus alunos. Neste contexto, o desenvolvimento da pesquisa que contempla o percurso investigativo deste trabalho engloba uma fundamentação teórica que embasou a pesquisa numa abordagem de cunho qualitativo e exploratório, além de uma Revisão Sistemática de Literatura que teve como objetivo evidenciar, por meio de um mapeamento, os principais focos de pesquisa decorrentes da estratégia relacionada à produção de vídeos por estudantes da Educação Básica. Durante o desenvolvimento do Curso de Formação Continuada realizou-se a coleta dos dados por meio de questionários e discussões dialogadas gravadas pelo *Google Meet*®. Para a análise dos dados, utilizou-se como base a Análise Textual Discursiva, com o propósito de identificar as percepções dos professores cursistas de diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento de vídeo didático e a possibilidade de apropriação desta estratégia em sua prática pedagógica. Os resultados obtidos sugerem que a produção de vídeos didáticos pode ser considerada uma ferramenta que enriquece a prática pedagógica, mas requer formação continuada específica, por ser uma estratégia pouco utilizada por professores, apesar de já fazer parte do dia a dia da maioria dos estudantes.

**Palavras-chave:** Produção de vídeos; Tecnologias digitais; Construção do conhecimento; Formação Continuada; Audiovisual.

CHAGAS, Andréia Caldeira das. **Educational video and Continuing Education of Teachers analyzes and perceptions**. 2022. 97 f. Dissertation - Graduation Program in Teaching (Professional Master in Teaching) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

## **ABSTRACT**

The evolution of technologies, especially digital ones, are constantly changing and being intensively incorporated into society. However, it is worth reflecting on whether these changes are being linked to education. The school must not deprive itself of the use of digital resources and remain in an analogous world, since today's students belong to the digital world. Guided by the leading role in the pursuit of knowledge, students have in their hands tools that enable creation and production, such as cell phones. Therefore, students, in addition to being consumers, also become content producers. In this way, the present work defends the production of didactic videos in order to contribute to the teaching and learning process. To this end, we propose as an Educational Product a training course entitled: "Continued Training for Basic Education Teachers: a Proposal for the Production of didactic videos", whose general objective is about the development of didactic videos, through the appropriation of the theoretical contribution by the teachers. course participants so that, later, they can propose activities in this same perspective with their students. In this context, the development of the research that contemplates the investigative path of this work encompasses a theoretical foundation that based the research on a qualitative and exploratory approach, in addition to a Systematic Literature Review that aimed to highlight, through a mapping, the main research focuses arising from the strategy related to the production of videos by students of Basic Education. During the development of the Continuing Education Course, data was collected through questionnaires and dialogued discussions recorded by Google Meet. For data analysis, the Discursive Textual Analysis (DTA) was used as a basis, with the purpose of identifying the perceptions of course teachers from different areas of knowledge in the development of didactic video and the possibility of appropriation of this approach in their pedagogical practice . The results obtained suggest that the production of didactic videos can be considered a tool that enriches the pedagogical practice, but requires specific continuing education, as it is a strategy little used by teachers, despite already being part of the daily lives of most students.

**Keywords:** Video production; Digital technologies; Construction of knowledge; Continuing Education; Audio-visual.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Banner</i> de divulgação do curso.....	45
Figura 2 – <i>Google Classroom</i> ® – mural.....	47
Figura 3 – <i>Google Classroom</i> ® – Aba de atividades.....	48
Figura 4 – Vídeos postados no Canal do <i>YouTube</i> .....	55

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Unitarização e Caracterização dos dados Mediante ATD.....	60
Quadro 1 – Usos inadequados do vídeo em sala de aula. ....	32
Quadro 2 – Etapa/modalidade de ensino de atuação na Educação Básica.....	43
Quadro 3 – Codificação das informações do curso.....	44
Quadro 4 – Experiência relacionada à gravação de vídeos .....	46
Quadro 5 – Estrutura geral do Curso de Formação Continuada.....	49
Quadro 6 – Artigos para discussão no primeiro encontro.....	51
Quadro 7– Artigos selecionados pelos autores no mapeamento relacionado à produção de vídeos, para leituras assíncronas e roda de conversa .....	52
Quadro 8: Modelo de roteiro.....	54
Quadro 9: Categorias e unidades de sentido.....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FMC	Física Moderna e Contemporânea
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PTE	Produção Técnica Educacional
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
1.1	Impactos das Tecnologias Digitais na Educação: mudanças de paradigmas .....	19
1.2	Formação docente para o uso das tecnologias digitais: desafios e possibilidades .....	22
1.3	O vídeo didático como recurso educacional .....	29
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	39
2.1	Percurso investigativo da pesquisa .....	39
2.2	Produção Técnica Educacional: Curso de Formação Continuada .....	41
2.3	Perfil dos participantes do curso .....	42
2.4	Estrutura do Curso de Formação Continuada .....	44
2.5	Análise Textual Discursiva .....	56
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	59
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
	<b>APÊNDICES</b> .....	91
	APÊNDICE A – Questionário 1- inscrição e avaliação diagnóstica .....	92
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	93
	APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de imagem, vídeo e depoimentos.....	94
	APÊNDICE D – Questionário 2.....	95
	APÊNDICE E – Questionário 3.....	96
	APÊNDICE F – Questionário 4 – final .....	97

## INTRODUÇÃO

Até o século passado o professor era considerado a figura central e detentor do conhecimento. Esta forma de ensinar ainda está presente na maioria das escolas, principalmente na apresentação dos conteúdos de forma expositiva, implicando na passividade do aluno em sala de aula.

Sabemos que esta concepção de ensino apresentou seus pontos positivos, entretanto, atualmente estamos diante de uma nova geração de alunos, com características e costumes diferentes, de modo que mudaram efetivamente os comportamentos e modos de pensar e agir (KENSKI, 2012).

Com as profundas transformações ocorridas nas últimas quatro décadas, cujo período citado deu início à era digital, haveria de se esperar que nas escolas também acontecessem mudanças substanciais, nas quais os alunos pudessem assumir um papel de protagonismo na busca do saber, já que estão em constante contato com ferramentas digitais, como por exemplo, o aparelho celular. Ou seja, “os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas” (BRASIL, 2017, p. 474). Logo, considerando que nossa sociedade contemporânea é composta por crianças e jovens que nasceram na era digital, torna-se um desafio despertar o interesse do aluno para a aprendizagem na sala de aula, sendo este um dos assuntos mais discutidos entre os profissionais da educação.

Considerando minha experiência como pedagoga há doze anos e docente da disciplina de Filosofia há sete anos, observei que os alunos precisavam se engajar mais nas aulas, ter uma melhor participação e envolvimento, tendo em vista a importância da participação para desenvolverem o pensamento crítico, a reflexão e conseqüentemente a criação de conceitos.

Desta forma, optei por buscar estratégias que pudessem ser incorporadas em minha prática pedagógica. Concatenada com as tecnologias digitais, optei pela utilização dos recursos do aparelho celular para a gravação e edição de vídeos pelos alunos, com prevalência ao protagonismo no desenvolvimento das tarefas e teve como intuito atingir um dos objetivos de abordar o tema das diversas formas de violências, as quais estão presentes no dia a dia dos jovens, considerados

mais vulneráveis, possibilitando refletir sobre a ação individual e coletiva na perspectiva filosófica, no desenvolvimento de valores e busca pela autonomia.

De acordo com a experiência obtida ao trabalhar com produções de vídeos pelos alunos em minhas aulas de Filosofia no ano de 2017, em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio e considerando os bons resultados obtidos relacionados ao envolvimento e aprendizagem, nasce a intenção de me aprofundar em pesquisas mediante ingresso no Programa de Mestrado Profissional. Assim, a possibilidade de promover um curso de formação continuada para o desenvolvimento de vídeos didáticos visa possibilitar aos professores cursistas incorporar esta prática em sala de aula, inclusive no sentido de propiciar a produção audiovisual por parte dos estudantes.

O trabalho em questão foi desenvolvido em grupos, de modo que os alunos pesquisaram o tema supracitado e elaboraram apresentações em forma de vídeos. Os resultados obtidos à época foram animadores, como pude observar a partir do engajamento dos grupos, nos materiais produzidos e nas dissertações filosóficas individual elaboradas. Conseqüentemente, surgiu uma inquietação em rever a minha prática pedagógica mediante incorporação das tecnologias digitais.

Diante desta inquietação, optei por ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino: PPGEN - Mestrado Profissional para me aprofundar nas pesquisas e contribuir com a prática pedagógica de docentes das demais disciplinas, mediante o desenvolvimento de um Curso de Formação Continuada, visando possibilitar aos professores cursistas incorporar esta prática em sala de aula, inclusive no sentido de propiciar a produção audiovisual por parte dos estudantes.

Tendo em vista a minha preocupação relacionada a participação dos alunos, acredito que esta pudesse ser também a inquietação de outros profissionais da educação.

É na perspectiva da minha experiência com as produções de vídeos com os alunos que nasce essa intenção do desenvolvimento do curso para instrumentalizar professores nesta estratégia, com vistas a minimizar a teoria e a prática e possivelmente de contribuir com a área de ensino.

De acordo com Lucas (2015), ao planejar as aulas, pressupõe-se que o professor trace estratégias e priorize por uma abordagem metodológica de ensino e faça a opção por um ou mais métodos e procedimentos com o intuito de orientar e

criar possibilidades de aprendizagem. Sobre a utilização da abordagem metodológica denominada mídias tecnológicas, o autor corrobora que esta tendência:

Trabalha com as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas no ensino, sejam elas softwares, aplicativos de internet, calculadoras, televisões, entre outros, que quando bem empregadas podem otimizar a compreensão de professores e alunos no ensino e na aprendizagem [...] (LUCAS, 2015, p. 15).

Assim, ao pensar na incorporação das tecnologias digitais na educação, é importante considerar o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que atualmente contempla todas as diretrizes que norteiam o ensino nas escolas em toda a Educação Básica.

Um dos pilares da BNCC é a inserção das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a ênfase é dada na implementação de uma cultura digital, conforme se observa nas competências 4 e 5 apresentadas a seguir:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9)

Além da tecnologia ser citada nas competências gerais da BNCC, ela também é contemplada entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, nas competências específicas do ensino fundamental e médio e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades (BRASIL, 2017).

Considerando que há mais de duas décadas, o uso das tecnologias como um recurso aos alunos da Educação Básica já havia sido citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), a escola não deve privar-se ao uso dos recursos digitais e permanecer num mundo análogo, visto que estamos inseridos na era digital e “todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações” (BRASIL, 2017, p. 61).

Não há dúvidas da ênfase dada à tecnologia na sociedade contemporânea e, considerando esta cultura digital, as mudanças originadas em nossa sociedade. Desta forma:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2017, p. 61).

Nos últimos anos houve uma grande disseminação dos aparelhos celulares e com base nesta informação, podemos afirmar que este é um dos recursos tecnológicos digitais que mais influencia os jovens atualmente, tendo em vista que desenvolvem múltiplas funções. Logo, podem ser utilizados a favor da educação, pois “não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais (BRASIL, 2017, p. 68).

De acordo com os dados estatísticos da Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL, o Brasil encerrou o mês de novembro de 2021 com 252,7 milhões de aparelhos celulares, o qual, considera-se uma densidade de 118,18 celulares a cada 100 habitantes (TELECO, 2022).

Tendo em vista a grande disseminação do uso de aparelhos celulares nos últimos anos e principalmente nas gravações de vídeos com a sua utilização, buscou-se também, por meio de uma revisão sistemática de literatura evidenciar os principais focos de pesquisa decorrentes da temática relacionada à produção de vídeos por estudantes da Educação Básica, em suas diversas etapas de ensino e/ou disciplinas, de modo que possamos refletir sobre as possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.

Com esta pesquisa foi possível selecionar 22 artigos, considerados na área de Ensino e Classificação de Periódicos Quadriênio 2013 a 2016. Estes artigos foram relevantes na elaboração e desenvolvimento da Produção Técnica Educacional, visto que embasou a proposta com referenciais teóricos e exemplos práticos de produção de vídeos por alunos e professores, inclusive no sentido de

exemplificar ideias de estratégias relacionadas à temática.

O panorama de pesquisas encontradas aponta escassez de trabalhos relacionados à produção de vídeos pelos alunos, além de sugerir resistência e carência de formação por parte dos docentes em utilizar as tecnologias digitais em sala de aula.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é desenvolver um Curso de Formação Continuada para o desenvolvimento de vídeos didáticos, tendo como objetivos específicos promover um aporte teórico sobre o desenvolvimento de vídeos no contexto educacional, além de analisar as percepções dos professores cursistas no que se refere ao desenvolvimento de vídeos didáticos e a possibilidade de apropriação desta abordagem em sua prática pedagógica. Com o intuito de buscar respostas frente ao exposto, organizou-se esta dissertação em três capítulos descritos a seguir.

No **Capítulo 1**, com a finalidade de aprofundar nesta temática e contribuir com a área de Ensino, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa a pesquisa e a proposição do produto educacional, com ênfase aos impactos das tecnologias digitais na Educação: mudanças de paradigmas; a formação docente para o uso das tecnologias: desafios e possibilidades e o vídeo didático como recurso educacional.

No **Capítulo 2** relacionado aos procedimentos metodológicos, apresenta-se os percursos investigativos da pesquisa, a estrutura do Curso de Formação Continuada, além da Análise Textual Discursiva (ATD) utilizada para a análise dos dados decorrentes do desenvolvimento do Produto Educacional.

No **Capítulo 3** apresenta-se a análise dos dados decorrente do Curso de Formação Continuada aplicado a professores da Educação Básica. Os dados foram coletados por meio de questionários e discussões dialogadas gravadas por meio do *Google Meet*®.

Por fim, apresenta-se as considerações finais e perspectivas de trabalhos futuros, além das referências utilizadas neste trabalho.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Impactos das Tecnologias Digitais na Educação: mudanças de paradigmas

Estamos constantemente envolvidos com inúmeros paradigmas que de tempos e tempos são ressignificados e similarmente, no cenário educacional, exige do profissional da educação novas posturas no que diz respeito às formas de ensinar e aprender. Para isto, novas questões são introduzidas no processo educativo, suscitando a necessidade de revisão de velhos paradigmas.

Uma das formas de quebrar paradigmas, pode residir no uso das tecnologias digitais em sala de aula, podendo resultar em muitas contribuições positivas para o ensino, sendo considerado um recurso poderoso quando inserido com eficácia nas práticas pedagógicas (BEHRENS, 2013).

Diante do exposto, convém definir o que é tecnologia. De acordo com Kenski, tecnologia é “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 27). Nas palavras de Wunsch e Fernandes Junior, (2018, p. 19) “o conceito-chave de tecnologia é ser um produto da ciência que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas cujo objetivo é resolução de problemas”.

Entendemos que as duas definições apresentadas estão intimamente ligadas a um produto advindo da ciência e que o objetivo é resolver e facilitar os problemas do nosso dia a dia. Neste contexto, a invenção das tecnologias é tão antiga quanto a espécie humana pois, temos relatos que desde o início da civilização já desenvolvemos as mais diversas tecnologias para facilitar a vida do homem, de modo que o seu próprio raciocínio tem proporcionado a sua crescente evolução. As tecnologias invadem as nossas vidas, transformam as relações humanas e a cada período elas contribuem efetivamente para a sobrevivência dos seres humanos, garantindo o bem-estar com suas possibilidades cada vez mais elaboradas (KENSKI, 2012).

Em suma “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhes são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir” (KENSKI, 2012, p. 21). Passamos de um mundo analógico para o digital

levando em consideração a passagem dos séculos XX e XXI, neste sentido, a escola precisa se adequar às mudanças contemporâneas considerando as informações que advêm de todos os meios e “torna-se relevante a análise de como os recursos digitais de informação e comunicação estão impactando tais necessidades e promovendo outras novas constantemente” (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 58).

Neste contexto, Pérez Gómez (2015) afirma que:

A tecnologia já não pode mais ser considerada apenas uma maneira de transportar a informação de um lugar para o outro. A tecnologia da informação se converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre. Uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 18).

Ao dialogar com a afirmação do autor, compreendemos o quanto a tecnologia digital se converteu em um recurso de participação que contribui para facilitar a produção e o consumo da informação, ao mesmo tempo que está em constante atualização e alteração. Isto significa que os recursos propiciam não somente o consumo, mas também a produção, usufruindo das tecnologias digitais que estão em nosso meio.

Observe que “como as tecnologias estão permanentemente em mudanças, a aprendizagem contínua é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos, a ponto de podermos chamar nossa sociedade de sociedade da aprendizagem” (ROCHA, 2008, p. 5). De acordo com o autor, nossa sociedade é conceituada como sociedade da aprendizagem, cujo processo de apropriação dos recursos computacionais está em constante mudança e causando impactos na educação.

Nas palavras de Behrens (2013), o processo de mudanças de paradigmas aborda toda a sociedade, especialmente a educação e o ensino em suas diferentes etapas. Logo, se faz necessário o rompimento de um velho paradigma mediante a inclusão de um novo modelo. “Essas mudanças ou transformações decorrem do pensamento baseado na experimentação e de suas aplicações às atividades do homem” (TARDIF, 2008, p. 40).

É importante salientar que a variação das estratégias quanto ao uso das tecnologias neste atual paradigma “responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo” (MASETTO, 2013, p. 143).

Sobre os impactos das tecnologias na educação, reproduzimos aqui as palavras de Wunsch e Fernandes Júnior (2018) que se referem à aplicabilidade pedagógica com recursos tecnológicos, enfatizando que os profissionais da educação podem liderar as mudanças provocadas pela intensa inserção dos meios de comunicação digital na sociedade, possibilitando uma mudança de perspectiva de trabalho baseado num modelo que envolva a “aprendizagem para a criatividade, alicerce da inovação; design específico para aprendizagem na era digital, focando ferramentas contemporâneas; e um modelo de trabalho no qual os professores demonstrem fluência perante as tecnologias [...]” (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 65).

Com o início da era digital, ocorrido nos últimos anos, espera-se que a educação acompanhe as mudanças ocorridas no mundo pós-moderno, pois estas refletem diretamente na sociedade, assim como afirma Libâneo (2004, p. 7), “essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”. O autor adverte que a escola não se aparte das atuações que estão presentes na sociedade, pelo contrário, todas as questões existentes na sociedade, inclusive o uso das tecnologias digitais, deveriam partir da escola.

Em consonância, Pereira e Andrade (2016) orientam que as contribuições das tecnologias digitais necessitam ser incorporadas às práticas educativas e não devem ser ignoradas pela escola. É importante que o professor compreenda de que forma as tecnologias digitais poderão auxiliá-lo em suas ações pedagógicas e quais são os programas disponíveis para desenvolver atividades diversificadas de acordo com o conteúdo e as necessidades dos alunos.

Os procedimentos metodológicos versam por recursos diversificados e inovadores, tais como os tecnológicos, inseridos como meio de pesquisa e fonte de informação, tornando as aulas dinâmicas e produtivas e a relação entre professor e aluno passa de vertical para horizontal, ou seja, todos aprendem e todos ensinam de

maneira coletiva. Os conteúdos curriculares deixam de ser fixos e moldados como verdades prontas e acabadas, passando a ser estruturados, de forma a promover o trânsito pelos saberes, de maneira significativa, contemplando a realidade no contexto da era digital (OECHSLER; MANERICH; SILVA, 2019).

Ademais, no paradigma atual, torna-se importante formar indivíduos no contexto das novas tecnologias, oportunizando que a educação seja inserida nesta sociedade tecnológica. De acordo com Behrens (2013, p. 78), “o professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender”.

Diante desse diálogo, da influência das tecnologias digitais na sociedade, em todos os setores e dimensões e dos impactos causados na educação, se apoiam sobre certa exaltação deste tema, atribuindo-lhe o estatuto de novo paradigma fundamental, futuro regulador das interações sociais, culturais, éticas e profissionais numa nova sociedade.

Uma das possíveis formas de inclusão de um novo paradigma na educação é a oferta de formação inicial e continuada para professores quanto ao uso de diferentes recursos tecnológicos que podem ser utilizados a favor do ensino. Este é o assunto da próxima seção.

## **1.2 Formação Docente para o uso das tecnologias digitais: desafios e possibilidades**

As tecnologias digitais oferecem uma variedade de recursos, entretanto, para que o professor adquira domínio básico no manuseio das ferramentas tecnológicas é preciso investimento na formação docente. O sistema de formação do profissional em educação no Brasil é organizado em formação inicial e continuada, disposto no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o qual foi alterado pela Lei Federal 13 415/2017, sendo obrigatórias para todas as redes e sistemas de ensino do Brasil. Desta forma, no Art. 7º desta Lei, o Art. 62 da LDB (BRASIL, 2017) passa a vigorar com a seguinte redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, s/ p.).

Em relação aos profissionais do magistério, manteve-se o parágrafo primeiro do Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996):

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996)

Ao passo em que defendemos a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais, ressaltamos que os professores também precisam desenvolver nos alunos diferentes formas do manuseio das tecnologias digitais, cujos alunos de hoje estão inseridos no meio digital e não conseguem enxergar o mundo fora deste contexto midiático.

Considerando a inserção de uma cultura digital, tal como é estabelecida na LDB/96 e na BNCC, assim como as mudanças estruturais que as tecnologias digitais têm provocado na sociedade, acredita-se que a escola deve ser redimensionada para cumprir o seu papel diante das demandas do século XXI para estabelecer uma melhor conexão com seus alunos.

Deste modo, almeja-se que uma das ações que vão se adequar as proposições da BNCC é “manter os processos de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoando dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17).

Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário. De dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial o “aprender a aprender” (BEHRENS, 2013, p. 77).

O professor pode ser considerado como um eterno aprendiz e estar disposto às mudanças, que lhe forem adequadas, abrindo caminhos de busca coletiva e investigação para conduzir e transformar o seu próprio conhecimento e o dos seus alunos. Nesta perspectiva, além de aprender a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, é necessário refletirmos sobre como implementá-los em sala de aula. A

formação inicial e continuada pode contribuir neste processo, de modo a desmitificar as barreiras e amortecer a resistência às mudanças, para não ficarmos à margem do processo de aprendizagem atual.

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções e preferências, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Com pensamentos convergentes, Públio Júnior afirma que “os formadores de professores, ou seja, os docentes de cursos de licenciatura, necessitam sempre estar atualizados na apresentação, na condução de seus cursos e facilitar, assim, o uso adequado da tecnologia pelos alunos, futuros professores” (PÚBLIO JÚNIOR, 2018 B, p. 1100). As discussões sobre a formação docente não se restringem à formação continuada, mas, segundo o autor, também há carência na formação inicial, inclusive para docentes do ensino superior, cujo objetivo é formar professores para a Educação Básica. Eis que reside a importância da formação tanto inicial quanto a continuada para o uso das tecnologias na era digital. Contudo:

O reconhecimento da era digital como uma forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (BEHRENS, 2013, p. 80).

É importante revisar o que foi aprendido no passado e reexaminar o que pode ser útil no momento atual. Seria interessante incorporar um novo conhecimento ao já existente, desde que ainda faça sentido mantê-lo. Caso contrário, o ideal é descartar o aprendizado que não tem mais conexão com o nosso estágio atual de desenvolvimento, pois, aprender também requer desaprender e “muito do que nos foi ensinado quando crianças pode ter se tornado hoje excessivamente simplista, maniqueísta ou opressor [...]. A libertação do passado nos permite realizar avanços consistentes, descartando o dispensável e mantendo o essencial” (MORAN, 2013, p. 15).

Os projetos de formação continuada precisam estabelecer conexão com a realidade da sala de aula. A Matriz Curricular do Novo Ensino Médio – NEM já foi atualizada recentemente para atender as demandas da BNCC a partir do ano de 2022, espera-se que os professores e alunos sejam melhor preparados para o ingresso dos estudantes no Ensino Superior.

Destaca-se, a adequação da escola às mudanças contemporâneas, que articulem a teoria e a prática e informações que advêm de todos os meios e “torna-se relevante a análise de como os recursos digitais de informação e comunicação estão impactando tais necessidades e promovendo outras novas constantemente” (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 58).

Nas palavras de Gatti et al. (2019) podemos observar que:

Já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos) (GATTI *et al.*, 2019, p. 178).

Percebem que as fragilidades observadas na formação continuada residem também em problemas de ordem política que deveriam fortalecer professores e gestores, capacitando-os para o exercício da profissão docente, constituindo um meio para efetiva formação a fim de criar ambientes de aprendizagem e valorização dos profissionais da educação.

A formação de professores para o domínio e utilização das tecnologias digitais pode contribuir não somente nos processos de produção de conhecimento, mas, sobretudo no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos.

Entendemos que o movimento da formação inicial voltado para o uso das tecnologias digitais deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias estão em constante avanço. Deste modo, investir na formação inicial e continuada do professor, representa o fortalecimento para a educação, permitindo ao professor maior autonomia no uso das tecnologias digitais, implementado, dessa forma, suas práticas pedagógicas (FRIZON, 2015, p. 10193).

Na mesma linha de raciocínio, a flexibilidade que o uso dos recursos tecnológicos dispõe ao professor, contribui para que os alunos deixem de ter uma

postura passiva e torna-se participante ativo e sujeito da aprendizagem. É desta maneira que o professor desempenha um papel imprescindível na formação dos seus alunos. Por esta razão, remetemos à concepção de Tardif (2011) em relação aos saberes docentes que são provenientes dos saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e por fim, os saberes experienciais, sendo que os três primeiros saberes estão embutidos nos saberes experienciais, o saber-fazer.

Para o autor, a docência é uma profissão que envolve as interações humanas e o saber do professor é plural e temporal, ou seja, envolve uma história de vida e a carreira profissional. O autor atribui grande importância à formação inicial e continuada e compreende que o professor precisa aprender os saberes que são necessários para realizar o seu trabalho por meio das experiências profissional e pessoal, ou seja, é ensinando que se aprende a ensinar.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2011, p. 39).

Ao rever as suas estratégias de ensino, considerando as tecnologias como um meio para se adequar ao novo paradigma na educação, o professor passa a ter novas possibilidades de sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ainda há muito o que refletir e colocar em prática sobre a formação docente como aprimoramento da prática pedagógica. É o que traz as contribuições de Tardif (2011), em uma de suas discussões sobre os saberes docentes, sendo preciso minimizar a distância entre a teoria e a prática do professor em sala de aula.

A formação dos professores para a utilização das TIC descreve que o papel desempenhado pelo professor pode ser o de mediador entre o conhecimento teórico e o uso da tecnologia. Desse modo, o professor se coloca como um facilitador e incentivador da aprendizagem, ou seja, apresenta-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (COELHO NETO et al., 2011, p. 989).

É provável que a prática do professor resistente a capacitar-se para acompanhar as mudanças ocorridas neste século, não esteja atuando num contexto de professor mediador ou facilitador. Neste sentido, a formação amplia o horizonte no

meio educacional e o professor passa a entender que as mudanças são necessárias tanto para a sua prática em sala de aula como para a aprendizagem dos alunos.

Na verdade, a reflexão acerca do saber pedagógico, sobretudo o saber utilizando as ferramentas digitais está condicionado também ao domínio técnico das quais, atualmente, é importante que seja ofertada pela Educação . Entretanto, surge a questão dos desafios enfrentados para superar as dificuldades, a resistência para acompanhar as mudanças e a incerteza do novo aprendizado por parte dos docentes.

Por outro lado, Públio Júnior (2018) afirma que as propostas de formação docente não estão em consonância com a prática do dia a dia em sala de aula, visto que os processos de mudanças ocorrem vagarosamente dentro da escola, não acompanhando as transformações que ocorrem, principalmente após o advento da era digital.

O autor defende que “as mudanças na prática docente não acontecem de forma acelerada, o que significa que as práticas solidificadas não são apagadas ou deletadas, simplesmente, e depois postas outras para substituí-las.” (PÚBLIO JÚNIOR, 2018, p. 193). O professor traz consigo uma bagagem de experiências que adquire ao longo dos anos. Para Tardif (2011), os saberes experienciais se originam da própria ação docente e são formados por meio de ocasiões específicas do cotidiano escolar, o qual o autor chama de saberes experienciais, de modo que estes superam todos os outros saberes. Esta bagagem não pode ser descartada, mas sim, incorporada ao novo aprendizado, só que desta vez, com recursos digitais que pode potencializar o saber pedagógico.

Peripoli e Barin (2018), afirmam que é indispensável que o professor busque se aperfeiçoar continuamente, especialmente quando se trata da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais. Mas para que isso ocorra é preciso que as políticas públicas assumam este compromisso, não somente aumentando a oferta de cursos para estimular sua implementação nas práticas pedagógicas, mas também possibilitar mais tempo para o profissional que enfrenta longa jornada de trabalho semanal, para que tenha a oportunidade de se aperfeiçoar, além de proporcionar fluência para utilizar as mais variadas ferramentas que estão disponíveis e criar a partir delas.

Sabemos que hoje existem novas formas de aprendizagem, principalmente com o advento das tecnologias digitais, por isso, novas competências são exigidas do professor para atuar em sala de aula. A discussão sobre o acesso às tecnologias digitais na escola é ainda muito grande, pois, diante do embasamento desta pesquisa, podemos levantar como questão o fato de um dos maiores problemas enfrentados na escola em relação às tecnologias digitais não reside apenas ao acesso, mas na sua aplicabilidade.

De acordo com Públio Junior (2018) “há de se (re)pensar como deverá ser realizada a formação do docente de modo que integre a teoria e a prática pedagógica no contexto escolar de forma eficiente” (PÚBLIO JUNIOR, 2018, p. 194).

Teoricamente sabemos que os professores são possuidores de conhecimentos e as suas práticas pedagógicas são concebidas por diferentes saberes, assim como Tardif explica “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p. 36). Como já afirmamos, os saberes experienciais se sobressaem aos demais saberes, é a experiência que faz com que o profissional se sobressaia em sua prática, contudo ele deve estar em constante atualização.

Como explicam Generoso *et al.* (2013), a capacitação de professores para o uso das tecnologias é muito importante porque ela pode ser empregada como um diferencial na Educação, no entanto, o professor precisa se preparar para inseri-la com êxito na prática docente. Logo, o papel do professor em sala de aula deve ser de mediador em todo o processo de ensino aprendizagem, sendo considerado um agente condutor da ação dos alunos pois,

O uso da tecnologia no meio escolar é extremamente vantajoso quando ambas as partes do processo educacional colaboram para alcançar algum objetivo em comum. O uso de celulares e a produção de vídeos educacionais trazem essa percepção de forma muito clara e objetiva, modificando a dinâmica da sala de aula, atribuindo ao aluno o papel de protagonista do seu conhecimento, dando-lhe autonomia e orientação para aprender (OECHSLER; MANERICH; SILVA, 2019, p. 594).

Assim, os novos paradigmas da educação apontam para a criação de espaços que privilegiem a construção do conhecimento, por meio da interatividade e

da subjetividade e a produção de vídeos atrai esta nova geração de alunos que buscam aprender de forma dinâmica e autônoma.

Para capitalizar as vantagens das tecnologias móveis, os professores devem receber formação sobre como incorporá-las com sucesso na prática pedagógica. Em muitos casos, o investimento governamental na formação de professores é mais importante que o investimento na própria tecnologia (UNESCO, 2014, p. 32).

Nesta tarefa, tanto professores quanto os alunos podem compartilhar esta experiência juntos, numa relação de trocas e aprendizado. Para tanto, veremos na próxima seção o vídeo didático como recurso educacional.

### **1.3 O Vídeo Didático como Recurso Digital Educacional**

Para iniciarmos a discussão, Torezzan e Behar (2009, p. 33) definem que os “recursos digitais são elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em materiais diversos”, resultando em novas práticas pedagógicas.

O vídeo, considerado um recurso digital, “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e introduz novas questões no processo educacional” (MORAN, 1995, p. 27).

Neste contexto, “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras” (MORAN, 1995, p. 28). Logo, é uma representação de sons e movimentos que “mexe” com os sentidos, aproxima, atrai, introduz. Ou seja, é uma linguagem falada que desenvolve a afetividade para a aprendizagem.

De acordo com uma pesquisa encomendada pelo *Google* em 2020, intitulada “Pesquisa Vídeo *Viewers*”, o consumo de vídeos no Brasil, cresceu 165% nos últimos 5 anos. Entre mais de 2 mil pessoas que participaram da pesquisa, 95% assistem vídeo na web (ANDRION, 2020). “No entanto, para que o vídeo possa ser utilizado como recurso educacional, é necessário que o professor seja o intermediário ativo” (PERIPOLLI; BARIN, 2018, p. 3).

É nesta ideia que trilhamos esta pesquisa, ou seja, aproveitar uma tecnologia digital que esteja ao alcance de todos os envolvidos na educação, de modo

que possa contribuir na prática pedagógica do professor e proporcionar a mesma oportunidade aos seus alunos. Diante do exposto, veremos nesta seção como o vídeo didático pode se tornar um aliado do professor e do aluno.

Ao refletirmos sobre as tecnologias digitais de fácil acesso, de modo que venham somar como uma estratégia em sala de aula, destacamos os aparelhos celulares, que permitem acesso direto a aplicativos, tais como os que possibilitam criar e editar vídeos, os quais vêm sendo amplamente explorado atualmente. De acordo com Borba, Scucuglia e Gadanidis (2018, p. 82), “nos dias de hoje, a noção de ensino e aprendizagem baseada na utilização de telefones celulares assume diferentes tendências” sendo uma atividade que proporciona experiências e oportunidades diversas, que. Segundo os autores, tanto professores podem utilizar e os alunos construir o seu aprendizado.

O vídeo pode ser utilizado como um recurso educacional em todas as áreas do ensino, promovendo a interação, a criação, a reflexão e o debate entre o professor e os alunos. Como exemplo, podemos citar na matemática como um recurso potente, assim como explica as autoras a seguir:

Usar vídeos como problematizador de situações matemáticas, auxilia o desenvolvimento crítico e investigativo dos alunos, proporciona a aprendizagem matemática de forma mais atrativa e envolvente, e ainda, possibilita desmistificar o conceito de que os alunos possuem em relação à matemática, de que é algo complicado e difícil de compreender (PERIPOLLI, BARIN, 2018, p. 3).

Conforme as autoras, o uso do vídeo pode trazer benefícios para a compreensão dos conceitos matemáticos de forma mais atrativa, auxiliando no desenvolvimento crítico e investigativo e podemos atribuir estes benefícios a todos os outros componentes curriculares.

De maneira análoga, Borba, Neves e Domingues (2018) defendem a produção de vídeos por professores e alunos como ação colaborativa nas aulas de matemática, resultando, inclusive, na criação de Festivais de Vídeos para popularizar as produções. Neste trabalho, os autores discutem que o vídeo faz parte do dia a dia das pessoas, em atividades individuais e particulares, mas ainda não está muito presente nas atividades em sala de aula por fatores que envolvem a ementa/currículo de matemática, além de os professores não fazerem uso de determinados recursos

digitais por não dominarem a ferramenta. De acordo com os autores, a produção de vídeos pode acontecer de forma colaborativa quando o aluno, que tem mais familiaridade com as tecnologias, compartilha os conhecimentos técnicos necessários para o desenvolvimento das produções e o professor contribui com a orientação e organização das ideias sobre os conceitos matemáticos que são organizados em forma de vídeo, constituindo uma relação horizontal entre professor e aluno.

Em consonância, Oechsler, Manerich e Silva (2019) em uma pesquisa de iniciação científica também discutem a relação horizontal entre professor e aluno no processo de produção de vídeo com alunos do Ensino Médio. Neste trabalho, o foco principal é a produção de vídeo que se divide em etapas, tais como: escolha do tema, roteiro, gravação e edição das cenas. O que torna a pesquisa significativa é que em cada etapa o aluno assume o papel de protagonista na tomada de decisão e na exploração do conteúdo, enquanto o professor como mediador conduz o diálogo e a reflexão, construindo uma relação horizontal entre professor e aluno, cujo primeiro se apropria do conhecimento tecnológico e o segundo do conhecimento matemático.

Na pesquisa de Brignol, Silva e Pereira (2017), em uma escola rural do Rio Grande do Sul, os autores relatam que a produção audiovisual, contribuiu na formação, no comportamento e crescimento dos alunos no cotidiano escolar. A proposta correspondia à produção de vídeos pelos alunos com o objetivo de compreender as implicações desta estratégia nos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Todo o trabalho de produções dos vídeos visou a realização do I Festival de Vídeos Estudantil na cidade de Capão do Leão, que resultou em um ambiente estimulante entre os alunos. Por meio de entrevistas aos estudantes, os resultados mostraram que este foi um trabalho promissor, pois contribuiu para que fosse possível um ensino contextualizado, valorizando o processo de produção e na construção do conhecimento pelo aluno.

Borba e Oechsler (2018) realizaram uma pesquisa sobre o uso dos vídeos em sala de aula e propuseram três modalidades: a primeira modalidade como registro de lições para análises dos processos de ensino e aprendizagem; a segunda modalidade visando a utilização do vídeo como material didático, o qual já é bastante utilizado por professores; a terceira modalidade voltada a produção de vídeo por alunos e professores em sala de aula. Os autores afirmam que esta última modalidade não é tão utilizada, entretanto, vem crescendo em função dos professores e alunos

terem acesso às ferramentas digitais de fácil manuseio, tais como os aparelhos celulares que permitem a gravação e edição das imagens com facilidade.

A gravação de vídeos amadores mediante uso dos próprios *smartphones*, se apresenta como uma excelente alternativa. Para sustentar teoricamente esta proposta, recorreremos à Moran (2008) ao afirmar que:

O professor dará o roteiro de cada etapa de aprendizagem, com uma introdução motivadora sobre um novo tema. Os alunos acessam o material sobre o tema, pesquisam por sua conta outras possibilidades. Trazem resultados em sínteses multimídias (MORAN, 2008, p. 154).

Logo, o uso do vídeo precisa ser intencional (MORAN, 1995) para não nos depararmos com o uso inadequado em sala de aula, como explicitado a seguir, no Quadro 1.

**Quadro 1** – Usos inadequados do vídeo em sala de aula.

<b>Vídeo</b>	<b>Usos inadequados em sala de aula</b>
Vídeo tapa buraco	Usar o vídeo quando não há outra proposta na ausência do professor. Pode ser usado eventualmente neste contexto, entretanto, usar frequentemente corre o risco de desvalorizar a sua utilização.
Vídeo enrolação	Usado quando não há conexão com a matéria.
Vídeo deslumbrante	Usado quando o professor se empolga e utiliza em todas as aulas, deixando de utilizar outros recursos. O uso do vídeo em exagero empobrece as aulas e perde a sua eficácia.
Vídeo perfeição	Quando o professor questiona todos os defeitos de um vídeo. O autor sugere que os conceitos equivocados podem ser descobertos em conjunto com os alunos e questioná-los.
Só vídeo	É considerado insatisfatório somente a exibição do vídeo sem comentários e diálogos. É preciso ter objetividade e discutir junto com os alunos.

Fonte: Adaptado de Moran, 1995.

Fica evidente a relevância de utilizar o vídeo em sala de aula como recurso didático com intencionalidade pedagógica, pois o uso inadequado pode acarretar desmotivação aos alunos. Como exemplo, podemos citar Nogueira e Gonçalves (2014) ao abordar sobre a aprendizagem em Ciências. De acordo com os autores, o uso de audiovisuais exige a interação entre a criança, a imagem e o som, permitindo que o “espectador, vivencie emoções, ponha-se no lugar dos personagens, gera reflexão, crítica, interpretação, favorecendo o exercício da cidadania. Logo, cabe

ao professor tirar proveito para proporcionar novas descobertas aos alunos” (NOGUEIRA; GONÇALVES, 2014 p. 98). Por outro lado,

Alega-se que o celular está sendo utilizado para fazer coisas que “desviam” a atenção nos estudos como, por exemplo, produzir e compartilhar vídeos. Entretanto, essa atividade pode se tornar uma aliada no desenvolvimento cognitivo desses jovens. Pesquisas apontam que o uso do celular na escola como parte integrante de um trabalho previamente elaborado pelo professor pode se tornar uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem (SILVA; RODRIGUES; SILVA, 2017, p. 1).

É desta forma que reafirmamos a necessidade de formação continuada do professor para a utilização desta ferramenta em sala de aula, visto que a produção e compartilhamento dos vídeos de forma intencional, com planejamento, certamente vai proporcionar o desenvolvimento acadêmico.

A produção de vídeo com finalidade pedagógica se apresenta como uma oportunidade aos professores no sentido de conduzirem seus alunos para o universo digital, a ponto de serem criadores de bons conteúdos que possam agregar conhecimento aos estudantes e aos consumidores de vídeos, pois estamos caminhando “para uma nova fase de convergência e integração das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação” (MORAN, 2013, p. 14).

Em uma atividade de produção de vídeos, a dinâmica da sala de aula se modifica. Aluno e professor trabalham em conjunto, buscando um objetivo comum: a produção do vídeo. E, nesse processo de trabalho, vários são os momentos de diálogo, reflexão e negociação que ocorrem tanto entre alunos, quanto entre os alunos e o professor. Não há um único detentor do saber. Cada um contribui com os seus conhecimentos no processo de produção do vídeo, dialogando em todos os momentos (OECHSLER; MANERICH; SILVA, 2019, p. 589).

Contudo, antes do professor promover a gravação e edição de vídeos educacionais junto aos alunos, estes precisam ter, no mínimo, o domínio básico para o uso desta ferramenta. É o que propõe o produto educacional decorrente deste trabalho.

Para nortear o trabalho do professor, Moran (1995) propõe a elaboração prévia de um roteiro, gravação, edição, sonorização e a exposição em sala

de aula ou na escola. Além disso, sugere algumas propostas de utilização que viabiliza o uso dos audiovisuais, sendo:

- ✓ a) Vídeos simples: o autor sugere para começar com vídeos mais simples e fáceis que aproxima da sensibilidade dos alunos;
- ✓ b) Sensibilização: é considerado pelo autor o mais importante na escola e objetiva a introdução de um novo assunto, com o intuito de motivar os alunos para aprender novos conteúdos;
- ✓ c) vídeo como ilustração: serve para ilustrar, compor cenários que os alunos desconhecem e aproxima o aluno da realidade;
- ✓ d) Simulação: o vídeo também pode simular experiências consideradas perigosas em laboratório ou que podem exigir um tempo maior e muitos recursos;
- ✓ e) vídeo como conteúdo: apresenta um conteúdo de forma direta, informando um tema específico ou de forma indireta, permitindo múltiplas abordagens;
- ✓ f) produção: o vídeo como uma proposta de produção se apresenta como uma alternativa para registrar aulas, experiências, entrevistas, eventos, depoimentos e estudo do meio. Para o autor, assim como o professor interfere em um texto, ou qualquer material para dar suas aulas, estes devem interferir nos vídeos para aperfeiçoar o material criando contextos e aproximar o aluno com significado para sensibilizá-los como uma forma de comunicação. Logo, Moran propõe incentivar os alunos a gravarem seus próprios vídeos, produzir programas informativos em uma disciplina ou em conteúdos interdisciplinares;
- ✓ g) avaliação dos alunos, do professor e do processo: visa acompanhar os papéis e comportamentos de cada um no processo de produção;
- ✓ h) integração e suporte de outras mídias: gravar importantes programas exibidos na televisão para utilizar nas aulas.

Independentemente do propósito para qual o vídeo venha a ser utilizado no contexto educacional, se faz necessário um planejamento adequado com o intuito de contemplar um trabalho pedagógico prévio e posterior à ação, de forma a garantir uma participação ativa de professores e alunos de modo significado.

Considerando como proposição a produção de vídeos educacionais, Oechsler, Fontes e Borba (2017) indicam seis etapas a serem seguidas para um bom planejamento na produção dos vídeos com alunos, a saber: 1) Conversa com alunos e apresentação de tipos de vídeos: a ideia é apresentar diversos tipos de vídeos existentes no site *YouTube* como forma de inspiração. Sugere-se apresentar vídeos com narração do produtor, trechos de vídeo-aula, vídeo com encenações, animações e outros que o professor julgar necessário; 2) Escolha e pesquisa do tema de produção de vídeo: nesta etapa escolhe-se o tema e o conteúdo que será abordado, a escolha pode ser feita pelo professor ou pelos alunos. Após a escolha do conteúdo, inicia-se a pesquisa e como será abordado no vídeo, quais personagens e como será a narrativa. Nesta etapa os alunos já precisam saber qual será o formato do vídeo; 3) Elaboração do roteiro; 4) Gravação dos vídeos; 5) Edição dos vídeos; 6) Divulgação dos vídeos.

Como vimos, uma das etapas propostas sugere que antes de gravar um vídeo são necessários o planejamento e a elaboração de um roteiro para melhor aproveitamento do conteúdo do vídeo (MORAN, 1995; GOMES, 2008; OECHSLER; FONTES; BORBA, 2017; PERIPOLLI; BARIN, 2018). Neste sentido, o roteiro corresponde ao planejamento da produção audiovisual, pois ele organiza as ideias, otimiza o tempo de gravação, possui um controle maior sobre todo o processo de produção de um vídeo, ou seja, da gravação até a edição.

Segundo o miniguia Claro Curtas (2009, p.15), “O roteiro nada mais é do que uma composição escrita das cenas da história a ser contada usando uma série de descrições detalhadas das imagens e sons”. Ou seja, é considerado um guia que auxilia na produção do vídeo. Neste sentido, um roteiro pode ser simples, desde que tenha as informações necessárias para garantir a qualidade do vídeo. Logo, deve ter uma estrutura antecipada em etapas com começo, meio e fim, pois garante mais segurança na hora de gravar o vídeo.

Rosa (2008) em sua produção didático pedagógica disponível nos Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, sugere um modelo

de roteiro que pode ser constituído pelos elementos vídeo e áudio. No que se refere ao vídeo, o roteiro deve apresentar informações das cenas, tais como enquadramento e câmara, características do personagem e cenário, imagens, figuras. Em relação ao áudio, descrição da fala dos personagens e/ou narrações e som.

Segundo Martins (2012), um roteiro de vídeo um pouco mais detalhado para trabalhar com alunos em sala de aula, deve conter cena, imagem e som. Logo, o roteiro deve conter uma descrição de como a cena ocorre, uma descrição de como a câmara capta a cena, ou seja, as imagens, além da escrita dos diálogos que vão compor a cena, inclusive música, se for o caso.

Ressaltamos que os dois modelos são sugestões para trabalhar em sala de aula e apresentam elementos importantes para otimizar as produções. Porém, o professor pode adaptar conforme sua necessidade.

Após a elaboração do roteiro, segue-se para a etapa da gravação e para isto, é preciso ter o cuidado de gravar o vídeo com qualidade, utilizando um tripé para auxiliar na fixação do celular, se possível, além de se preocupar com a luz, o som, o zoom e a resolução da filmagem (OECHSLER; FONTES; BORBA, 2017):

A proposta de utilização de vídeos em sala de aula, quer seja como recepção ou produção, exige atenção especial à escolha, tendo em vista que ao utilizá-lo na escola, este deve ser um material didático digital que ofereça conteúdos de qualidade, a fim de criar ambientes inovadores de aprendizagem.

Muitos vídeos caracterizados como didáticos “ainda utilizam uma linguagem mais próxima do livro didático, outros se parecem com aulas, palestras ou entrevistas gravadas, conseqüentemente, não conseguem despertar o interesse do aluno” (GOMES, 2008. p. 480).

As narrativas do vídeo devem projetar uma linguagem concreta, com cenas que realçam o cenário, os personagens, imagens, sons e todos os elementos que despertam o interesse do seu público consumidor, neste caso, o aluno. Além disso, é importante destacar que os vídeos podem ser produzidos em qualquer componente curricular, seja em forma de projetos e/ou mediante um trabalho interdisciplinar.

Com a intenção de oferecer sugestões para o professor, Gomes (2008) propõe cinco categorias para análise de vídeos educacionais, a saber: a) Conteúdos; b) Aspectos técnicos/estéticos como: linguagens, roteiro, estrutura

narrativa, formato e produção; c) Proposta pedagógica; d) Material de acompanhamento; e) Público alvo a que se destina.

Os conceitos apresentados pelo autor definem o vídeo didático como um produto específico que o professor incorpora em sua prática com intencionalidade didático-pedagógica, devendo ser utilizado especialmente na escola e na sala de aula ou em plataformas virtuais que têm a intenção de oferecer conteúdos acadêmicos. Neste sentido, os critérios de análise propostos estão relacionados à linguagem audiovisual e as características pedagógicas dos vídeos didáticos. Assim, “além de auxiliar o professor na escolha e seleção de audiovisuais educativos, os critérios propostos poderão ser utilizados para nortear a produção de vídeos didáticos por professores e alunos” (GOMES, 2008, p. 478).

Contudo, apesar do autor elencar os itens que lhe parece fundamentais para uma boa análise, ele esclarece que o professor tem autonomia de analisar os critérios conforme a sua necessidade e o seu contexto, não sendo necessário considerar todos os seus itens em cada uma de suas análises (GOMES, 2008).

Em resumo, o planejamento pedagógico do vídeo é tão importante quanto a produção técnica. Neste sentido, o vídeo é composto por elementos que devem atender à sua intencionalidade didático-pedagógica. Assim, sua estrutura enquanto um recurso digital poderoso e motivador precisa atender as demandas de uma sociedade de jovens protagonistas e que podem construir o aprendizado de forma autônoma.

Quando o material audiovisual apresenta uma proposta didático-pedagógica coerente e atende os objetivos da aula, pode constituir um caminho para a estimulação dos interesses na realização das atividades, nas pesquisas e certamente pode servir de inspiração para a produção de vídeos pelos próprios alunos.

Neste contexto, a produção de vídeos por alunos está relacionada a uma cultura contemporânea, caracterizada pelo uso dos dispositivos móveis, de modo que o acesso à informação, conduzido pelas tecnologias digitais “é o primeiro passo para a construção do conhecimento e a promoção de dinâmicas colaborativas, se tornando condição fundamental para gerar práticas educacionais inovadoras” (BANNELL, et al., 2016, p. 104).

Destacamos a relevância da formação continuada, principalmente considerando que o vídeo didático pode ser um recurso didático de grande valia aos processos de ensino e aprendizagem.

A seguir apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Percurso investigativo da pesquisa

Nesta seção apresentaremos o percurso investigativo da pesquisa, uma vez que utilizamos procedimentos qualitativos que constituiram esta dissertação e serviram de base para o desenvolvimento da Produção Técnica Educacional - PTE e para a Análise dos dados.

De acordo com Gil (2007, p.17), a pesquisa é “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Por essa razão, a fundamentação teórica apresentada anteriormente teve como propósito oferecer subsídios para o desenvolvimento da PTE.

Neste trabalho, nossa pesquisa corresponde a uma abordagem qualitativa, conforme explica Flick ao enfatizar que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais” (FLICK, 2009, p. 37). Seu objetivo não é apresentar dados estatísticos, mas investigar elos sociais plurais e obter uma visão mais ampla na investigação e compreensão de cenários singulares. Logo, esta pesquisa objetiva compreender a realidade, por meio de um procedimento sistemático, com base científica e discussões reflexivas com o intuito de levantar e analisar dados sobre a temática em questão (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Desse modo, para a elaboração desta dissertação, foi abordada a metodologia de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com procedimento técnico do tipo exploratório (GIL, 2008). Abordagem o qual proporcionou a fundamentação teórica para a elaboração da pesquisa e do produto educacional, dando ênfase na necessidade de reconfigurar o papel do professor frente a introdução das tecnologias digitais na educação, por meio da formação inicial e continuada, considerando o perfil do aluno na atualidade.

Buscou-se também, por meio de uma revisão sistemática de literatura evidenciar os principais focos de pesquisa decorrentes da temática relacionada à produção de vídeos por estudantes da Educação Básica, em suas diversas etapas de

ensino e/ou disciplinas, de modo que possamos refletir sobre as possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Foi embasada na proposta de Kichenham (2004), utilizando como base de dados a Plataforma Sucupira, foram considerados os periódicos exclusivamente nacionais na área de Ensino de estratos A1, A2 e B1, no período correspondente entre os anos de 2014 e 2019, na área de Ensino e Classificação de Periódicos Quadriênio 2013 a 2016. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019, podendo haver alterações em trabalhos futuros.

O panorama de pesquisas encontradas aponta escassez de trabalhos relacionados à produção de vídeos pelos alunos, além de sugerir resistência e carência de formação por parte dos docentes em utilizar as tecnologias digitais em sala de aula.

A partir dos critérios de inclusão da revisão, selecionamos as seguintes revistas: Boletim de Educação Matemática – Bolema (A1), Revista Amazônica de Ensino de Ciências (A2), Revista Ciências & Ideias (B1), South American Journal Of Basic Education, Technical And Technological (B1), Educação Ambiental em Ação (B1), Revista de Educação, Ciências e Matemática (A2), Educativa (B1), Tecnologia Educacional (B1), Revista Tecnologias na Educação, (B1), Genética na escola (B1), Revista Querubim (B1), Exitus (A2), Em Teia - Revista De Educação Matemática Tecnológica (B1), Renote. Revista Novas Tecnologias na Educação (B1), Revista Olhares & Trilhas (B1).

Como elencado na introdução, a temática surgiu da experiência da pesquisadora nas aulas de filosofia, a qual sugere-se incorporar estratégias envolvendo as tecnologias digitais na prática pedagógica e, a partir disso, proporcionou aos alunos a experiência de produzir vídeos com conteúdos curriculares. Sobre este aspecto “as fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional” (LAKATOS; MARKONI, 2003, p. 44).

De acordo com Fonseca (2002, p. 33) “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

É nesta perspectiva que a pesquisa buscou subsídios teóricos para fundamentar a PTE e sua aplicação no sentido de oferecer um curso de formação continuada para professores da Educação Básica.

Conforme já mencionado, o curso foi fundamentado no referencial

teórico e nos artigos selecionados na Revisão Sistemática de Literatura, tendo como instrumento de coleta de dados os questionários (apêndices D, E e F). Segundo Gerhardt e Silveira o questionário

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

A escolha pelos questionários ocorreu por ser um instrumento de fácil acesso levando em consideração que o curso foi realizado de forma online.

A seguir, apresenta-se o curso de formação continuada que compõe a PTE, parte integrante desta dissertação.

## **2.2 Produção Técnica Educacional: Curso de formação continuada para professores da Educação Básica**

O curso de "Formação continuada para professores da Educação Básica: uma proposta para a produção de vídeos didáticos" teve como fundamentação diversar leituras bibliográficas relacionada aos recursos tecnológicos, sobretudo o vídeo no contexto educacional, além da Revisão sistemática de Literatura relacionada à produção de vídeos por alunos da Educação Básica. A partir desta fundamentação foi possível identificar uma carência de pesquisas na área e a necessidade de formação inicial e continuada de professores. Por outro lado, constata-se que os alunos já têm realizado produções de vídeos em diversas áreas e etapas de ensino, além da identificação de habilidades que crianças e jovens de hoje possuem com o manuseio das tecnologias digitais, sobretudo no domínio das técnicas de gravação e edição de vídeos utilizando seus aparelhos celulares.

A partir dos resultados obtidos mediante o mapeamento e leituras bibliográficas realizadas, identificamos a importância de o professor adquirir as técnicas de gravação e edição de vídeos, para que posteriormente possa oportunizar aos seus alunos o desenvolvimento de ações análogas. O que observa-se ainda é a

resistência ao uso das tecnologias por parte de alguns profissionais e, principalmente, falta de formação específica na área de tecnologia digital. Desta forma, nos propusemos a ofertar um curso de formação continuada para que os professores pudessem se apropriar de uma fundamentação relacionada à produção de vídeos no contexto educacional.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (BRASIL, 2013, p. 27) os PTE podem ser:

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeos-aula, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais); Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, história em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras).

Para instrumentalizarmos os professores com ações didáticas por meio do PTE, optamos pela escolha do desenvolvimento do curso de formação continuada por entendermos que este, viria ao encontro das necessidades formativas dos professores da Educação Básica.

A princípio, o curso tinha como público-alvo os estudantes da Educação Básica. Contudo, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, adaptamos nossa proposta para um curso de formação continuada, de modo que os professores da Educação Básica pudessem se familiarizar com a proposta e futuramente colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Ressaltamos também que o curso seria de forma presencial, oportunizando a inscrição somente aos cursistas locais e da região. Entretanto, também em função da pandemia, foi realizado de forma *online*, resultando em inscritos que abrangeram todas as regiões do Brasil.

### **2.3 Perfil dos participantes do curso**

O curso de formação continuada foi ofertado para professores, gestores e licenciandos da Educação Básica, estando ou não em exercício em sala

de aula.

Com o objetivo de caracterizar a amostra e evidenciar o perfil dos cursistas, apresentaremos a seguir apenas a avaliação diagnóstica dos cursistas concluintes.

Dentre as informações solicitadas no ato da inscrição por meio do Google Formulário®, destaca-se a área e nível de formação acadêmica, se a formação inicial se relaciona de alguma maneira à área de tecnologia digital, se possuem formação continuada relacionada às tecnologias digitais no ensino, mais especificamente relacionada ao domínio de técnicas de gravação e edição de vídeos. Neste sentido, destacamos que todos os 27 cursistas concluintes possuem graduação e especialização na área de ensino, com exceção de 2 cursistas recém formados. Além disso, 3 dos cursistas também já haviam concluíram o mestrado.

No Quadro 2 é apresentado a etapa ou modalidade de ensino em que os professores cursistas atuam na Educação Básica em que prevalecem professores ou professoras que trabalham no Ensino Fundamental anos iniciais, seguido por professores ou professoras que atuam no Ensino Fundamental anos finais. Além disso, 3 dos professores cursistas atuam tanto no Ensino Fundamental (anos finais) quanto no ensino médio e 4 apenas no Ensino Médio. Apenas 2 professores cursistas atuam na Educação Especial.

**Quadro 2** – Etapa/modalidade de ensino de atuação dos cursistas na Educação Básica

ETAPA/MODALIDADE	QUANTIDADE
Ensino fundamental anos iniciais	12
Ensino Fundamental anos finais	6
Ensino Médio	4
Educação Especial	2
Ensino Fundamental anos finais e Médio	3

Fonte: a autora.

Para garantir o anonimato dos professores cursistas, os mesmos foram codificados como C1, C2, C3, ..., C27. Como tivemos 4 encontros síncronos ao longo dos 3 Módulos, estes foram caracterizados como E1, E2, E3 e E4.

Além disso, no primeiro encontro disponibilizamos um questionário com 3 questões, resultando na seguinte codificação: E1Q1, E1Q2 e E1Q3, onde E1Q1

corresponde a questão 1 do encontro 1 e, assim por diante.

No segundo encontro não houve questionário. Contudo, no encontro 3 foi disponibilizado o segundo questionário com 3 questões, sendo codificado como E3Q1, E3Q2 e E3Q3. No quarto e último encontro tivemos 6 questões, mas apenas 4 foram consideradas para análise, tendo em vista que duas questões foram a título de informação, resultando na codificação E4Q1, E4Q2, E4Q3 e E4Q4. Tais informações estão explicitadas no Quadro 9.

### Quadro 3 – Codificação das informações do curso

Codificação	Descrição
C1, C2, C3...C27	Denominação dos participantes do curso
E1, E2, E3, E4	Enumeração dos encontros síncronos
Q1, Q2, Q3, Q4	Respostas dos questionários

Fonte: a autora.

Vale ressaltar que tal codificação, além de garantir o anonimato, teve como propósito a identificação e controle em relação a origem das unidades de sentido. Neste sentido, a ATD sugere começar pela desordem e pelo caos, ou seja, pela desmontagem e fragmentação intencional dos textos para que posteriormente possa ser atribuído um novo significado (VALÉRIO, 2021).

## 2.4 Estrutura do Curso de Formação Continuada

Após o planejamento da estrutura do curso elaboramos um *banner* de divulgação no formato de imagem e no formato PDF clicável (Figura 1), contendo informações sobre o curso, além de um link que direcionava para o formulário de inscrição e avaliação diagnóstica disponível através do *Google* Formulário (Apêndice A).

O *banner* de divulgação do curso foi postado nas redes sociais como *Facebook*®, grupos de *WhatsApp*®, *Telegram*® e via e-mail.

Figura 1 – Banner de divulgação do curso

**Curso online gratuito  
&  
com certificado (30h)**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
UMA PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS  
DIDÁTICOS**

**Público alvo: Professores da Educação Básica e Licenciandos**

**Mestranda: Andréia Caldeira das Chagas**      **Orientador: William Júnior Nascimento**

- Período: de 28/06/2021 a 19/07/2021
- Dias: segundas e quintas
- 4 encontros Via Google Meet:
- Início às 18:30 h.

Inscrições de 14 a 21/06/2021 pelo link:  
<https://forms.gle/egqvsNyyRu3JQV3R6>

Informações pelo WhatsApp (43) 996779880  
E-mail: andreyacaldeirachagas@gmail.com

UFPR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PPGEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fonte: a autora.

As inscrições poderiam ser realizadas entre os dias 14 a 21 de junho de 2021 e as vagas foram limitadas à 50 participantes sendo 30 professores da Educação Básica, 10 para licenciandos e 10 para gestores e técnicos, estando ou não em exercício em sala de aula. A divulgação ocorreu por meio das redes sociais e emails.

Em menos de 24 horas de divulgação as vagas foram preenchidas. Portanto, em função da grande demanda optamos por aumentar para 70 o número de vagas disponíveis. Entretanto, com apenas dois dias de divulgação foi necessário encerrar as inscrições, pois atingiu-se o quantitativo de 221 pessoas inscritas. Justificamos o motivo do encerramento das inscrições, sugerindo uma nova oferta do curso em um futuro próximo. Porém, ainda assim, recebemos inúmeros e-mails de pessoas manifestando interesse. Tal resultado evidencia a demanda e interesse por formação na área, sobretudo diante do contexto de pandemia presente à época.

As inscrições dos 70 cursistas foram confirmadas via e-mail pela pesquisadora. Além da confirmação da inscrição, fora disponibilizado alguns materiais

para leitura prévia, de modo que pudessem ser abordados já no primeiro síncrono, ocorrido no dia 28 de junho de 2021. O período compreendido desde a inscrição até o primeiro encontro síncrono foi disponibilizado para que os cursistas realizassem a leitura dos materiais enviados previamente. Para a pesquisadora, esse período foi utilizado para a análise da avaliação diagnóstica contida no formulário de inscrição. Contudo, dos 70 inscritos, apenas 42 cursistas participaram do primeiro encontro síncrono e 27 concluíram.

**Quadro 4** – Manifestações da experiência relacionada a gravação de vídeos educacionais.

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Sim	2
Não	10
Gravou somente na pandemia	8
Sim, sem dificuldades	1
Sim, com dificuldades	6

Fonte: A autora.

A aplicação do curso de formação continuada ocorreu no período de 28 de junho à 26 de julho do ano de 2021, de forma *online*. Como já mencionado anteriormente, o curso de formação continuada foi ofertado no formato *online* em virtude da pandemia causada pelo vírus COVID-19, a qual demanda o distanciamento social. Utilizou-se o *Google Meet*® durante os encontros síncronos (gravados com a autorização dos professores cursistas) e *Google Classroom*® para postagens de materiais, atividades e interação entre o professor regente e professores cursistas, além do e-mail, canal do *Telegram*® e o *WhatsApp*® para comunicação. Todos os cursistas concluintes receberam certificação correspondente a uma carga horária de 30 horas.

O *Google Classroom*® ou *Google Sala de Aula*, é uma ferramenta online e gratuita que pode ser utilizada no computador ou através de aplicativos em celulares Android ou IOS. É uma ferramenta organizada em salas de aulas virtuais que auxilia o professor e os alunos nas atividades que podem ser realizadas de forma assíncrona. A sala é dividida em Mural, aba de atividades e aba de organização de

peças, os quais podem participar da turma mediante um código e utilização de e-mail com domínio *Gmail*.

O mural no Google *Classroom*® (Figura 2) tem o objetivo de propiciar um diálogo e interação entre os participantes da turma. Durante este curso, o mural foi utilizado para os participantes tirarem dúvidas, postarem comentários e para a postagem do link para os encontros síncronos. Assim, todas as informações e avisos referentes ao curso foram postadas na aba do mural. Vale ressaltar que quando um novo material é disponibilizado, a plataforma avisa automaticamente os cursistas por meio do mural e pelo e-mail.

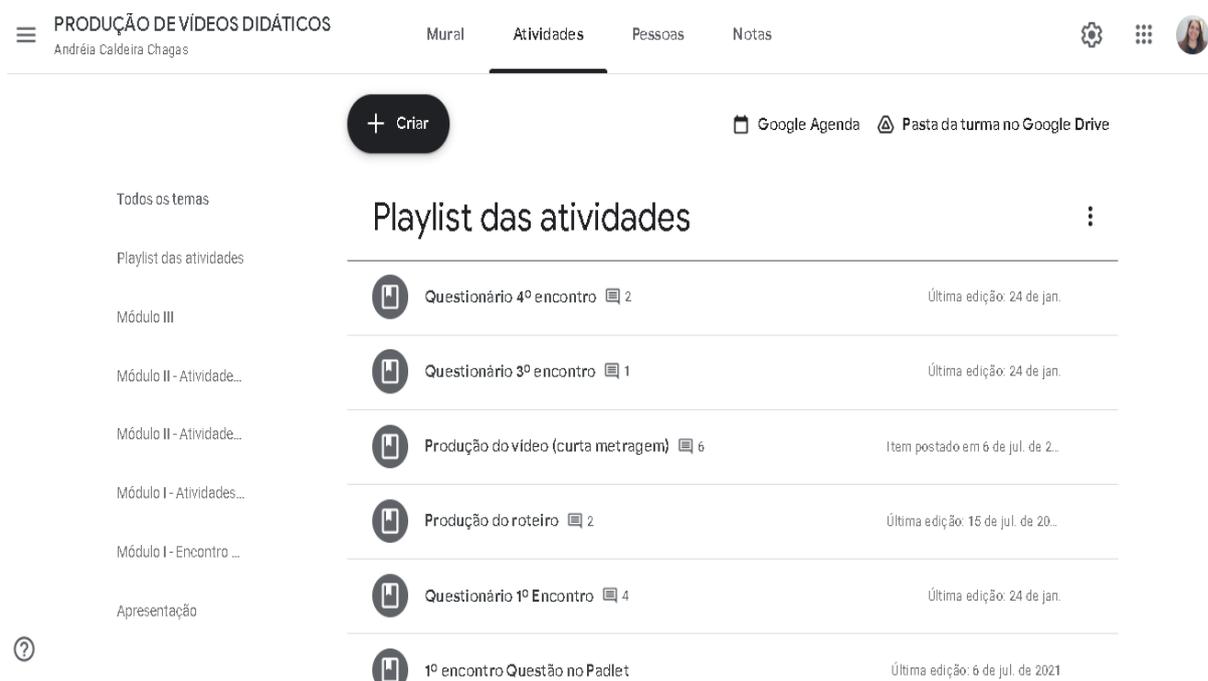
**Figura 2** – *Google Classroom*® – mural



Fonte: a autora.

A aba de atividades tem como propósito a postagem de materiais. Neste curso em questão, foram postados: o cronograma geral do curso, os materiais para leituras prévias, links de vídeos, tutoriais, orientações para as atividades e uma *playlist* de todas as atividades a serem realizadas. Conforme Figura 3, notem que os materiais foram divididos por tópicos, de acordo com os Módulos 1, 2 e 3. Além dos materiais, cada módulo continha as devidas explicações, uma síntese no final dos encontros síncronos e um questionário no final de cada Módulo.

**Figura 3 – Google Classroom® – Aba de atividades**



Fonte: a autora.

As atividades que deveriam ser entregues pelos professores cursistas, tais como as produções dos roteiros (comentado posteriormente), foram postadas na aba entrega das atividades com anexo, sendo possível a professora regente realizar um *feedback* após a leitura das atividades desenvolvidas. Contudo, diante da não familiaridade com a plataforma, 9 dos professores cursistas não conseguiram anexar a atividade proposta na plataforma. Deste modo, encaminharam pelo *WhatsApp*® ou *Telegram*®, tendo o *feedback* disponibilizados por estes mesmos canais de comunicação.

O curso foi organizado em três Módulos, conforme detalhado no Quadro 5. No Módulo I propomos um primeiro encontro síncrono com carga horária de 4 horas, além de 4 horas de atividades assíncronas realizadas previamente e após o encontro síncrono, totalizando 8 horas. No Módulo II, as atividades síncronas corresponderam a 7 horas, enquanto as atividades assíncronas totalizaram outras 11 horas, totalizando mais 18 horas. Por fim, o Módulo III foi contemplado com um encontro síncrono com duração de 4 horas, totalizando a carga horária do curso em 30 horas.

Em todos os Módulos foram aplicados questionários com o propósito de verificar a compreensão do conhecimento e respectivas percepções por parte dos

professores cursistas. Além disso, as ações não ocorrem necessariamente em semanas subsequentes, devido aos diferentes tipos de atividades propostas.

**Quadro 5 – Estrutura geral do Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Básica: Uma Proposta para a Prática de Produção de vídeos didáticos**

<b>CRONOGRAMA GERAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>			
<b>Módulo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Modalidade</b>
1	Boas vindas e identificação dos pesquisadores e cursistas; Dinâmica de grupo: criatividade com as máscaras; Termo de consentimento e de autorização de uso de imagens, depoimentos e vídeos. <i>Feedback</i> sobre a avaliação diagnóstica; Atividade 1: Questão para reflexão; Apresentação de vídeos produzidos por alunos para inspiração; Documentos norteadores: LDB/96 atualizada em 2020: Artigos 35 e 62. BNCC (2017): Competências 4 e 5. Artigos disponibilizados antecipadamente via <i>Google Classroom</i> ® para discussão e reflexão neste módulo (Quadro 3) Questionário	4h.	1º encontro Síncrono
	Atividade 2 - Estudo de textos decorrentes de um mapeamento relacionado à produção de vídeos (quadro 4). (Estudos para a roda de conversa a ser realizada no próximo encontro síncrono). Atividade 3 – Estudo dos textos (Quadro 3)	4h.	Atividades assíncronas
2	Roda de conversa via <i>Google Meet</i> , dos textos decorrentes do mapeamento relacionado à produção de vídeos em duplas (Quadro 4). Artigo: Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise (GOMES, 2008). Artigo: Etapas da produção de vídeos por alunos da Educação Básica uma experiência na aula de matemática (OECHSLER, 2017). Troca de experiências entre os cursistas sobre produção e edição dos vídeos.	4h.	2º encontro Síncrono
	Sugestão de <i>playlists</i> de vídeos produzidos por alunos para análise das categorias. Atividade 4: Produção de um roteiro em duplas.	3h.	Atividades assíncronas
	Instrumentalização para gravação e edição dos vídeos. Questionário	3h	3º encontro Síncrono
	<i>Feedback</i> dos roteiros ( <i>Google Classroom</i> ®) Atividade 4: Gravação e edição de um vídeo pelos cursistas (em dupla ou grupos).	8h.	Atividades assíncronas
3	Socialização e compartilhamento das produções dos vídeos. Questionário de avaliação do curso	4h.	4º encontro Síncrono

Fonte: A autora.

O Módulo 1 inicia-se com as boas-vindas, uma breve apresentação dos pesquisadores e cursistas para identificação e a realização de uma dinâmica intitulada “Dinâmica de grupo: criatividade com as máscaras”. Além de servir de “quebra-gelo”, essa dinâmica teve como objetivo desenvolver a criatividade (para que possam se inspirar em algo novo) e facilitar a interação, de modo que possam conhecer uns aos outros e principalmente a si mesmo.

Posteriormente, antes de iniciar as atividades que fundamentaram o curso, foi apresentado os termos de consentimento (Apêndice B) e de autorização de uso de imagem (Apêndice C), depoimentos e vídeos, visando a ciência de todos. Neste sentido, os termos foram encaminhados via e-mail para os cursistas assinarem e reencaminharem à professora regente de forma digitalizada.

Terminado este momento de interação, foi disponibilizado um link no *chat* que direcionou os participantes a um mural interativo disponível no link <https://abre.ai/cr10>, utilizando a ferramenta *Padlet*®, de modo que todos os cursistas respondam a seguinte questão para reflexão: “*Na sua concepção, qual é a relevância da formação continuada para o uso das tecnologias digitais, sobretudo a produção de vídeos didáticos?*”. Com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a necessidade de formação continuada, ou seja, evidenciar ao professor cursista a importância de inovar sua prática pedagógica para acompanhar as demandas da sociedade do século XXI, após responderem, foram convidados a expor seu ponto de vista de maneira argumentativa.

Ao término desta reflexão inicial, o cronograma geral do curso contido no Quadro 5 foi apresentado aos professores cursistas. Apresentou-se também os documentos oficiais que embasaram a proposta do Curso de Formação Continuada, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/96 e as competências 4 e 5 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Diante da exposição inicial, a qual teve como propósito evidenciar a importância da formação continuada para o uso das tecnologias digitais, apontamos o foco deste estudo ao vídeo como recurso didático. Para isso, fora disponibilizado com antecedência pelo *Google Classroom*® textos para leitura, os quais são apresentados no Quadro 6. Assim, com o propósito de abordar elementos considerados importantes, a professora regente conduziu, de forma dialogada, as discussões e reflexões decorrentes.

**Quadro 6** – Artigos disponibilizados para discussão no primeiro encontro síncrono

TÍTULO	ANO	AUTORES	PERIÓDICOS
Formação Docente frente às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades	2018	JÚNIOR, Claudemir Públio	InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS
Formação de professores para a produção de vídeos educacionais	2018	PERIPOLLI, Patrícia Zanon; BARIN, Cláudia Smaniotto	Revista Tecnologias na Educação
O vídeo na sala de aula	1995	MORAN, J. M	Revista Comunicação e Educação

Fonte: A autora.

Os textos disponibilizados para leituras servem como sustentação teórica, pois trazem fontes de informações relacionadas à importância da formação inicial e continuada, visto que sabemos que a educação é uma área que exige capacitação constante. Os textos servem também como apoio nas atividades práticas desenvolvidas no decorrer da formação.

Após este momento de discussão e reflexão, encerra-se o primeiro encontro síncrono com um questionário (Apêndice D) disponibilizado via Google Formulários. Este formulário serviu de instrumento de coleta de dados para análise posterior, juntamente com as percepções sucedidas por meio dos relatos das discussões. Como sugestão de atividade assíncrona, foi sugerido que, divididos em duplas, os professores cursistas realizassem a leitura de alguns artigos relacionados à produção de vídeos, selecionados na RSL, Área de Ensino – Classificação de Periódicos Quadriênio 2013 a 2016, previamente selecionados pela professora regente, conforme Quadro 7.

Os artigos sugeridos nesta proposta são alguns dos artigos que foram selecionados e analisados no mapeamento relacionado à produção de vídeos por estudantes da Educação Básica, contido na fundamentação teórica deste trabalho. Com esta atividade, objetivou-se iniciar o segundo encontro síncrono (Módulo II) com uma roda de conversa mediante apresentações realizadas pelos professores cursistas e conduzida pela professora regente. Tal dinâmica na discussão destes textos procurou evidenciar várias possibilidades e estratégias de produções de vídeos em diversas etapas de ensino e/ou disciplinas com exemplos que já foram aplicados na prática.

**Quadro 7** – Lista de artigos analisados pelos autores no mapeamento relacionado à produção de vídeos, para leituras assíncronas e roda de conversa no 2º encontro

TÍTULO	ANO	AUTORES	PERIÓDICOS/QUALIS
O uso de metodologias diversificadas para o ensino e aprendizagem de Biotecnologia no Ensino Médio	2015	SOUZA, I. A.; FARIA, R. C. B.	Tecnologia Educacional (Qualis B1)
A experiência pedagógica com produção de vídeos em sala de aula: alimentos, saúde e sociabilidade no espaço escolar	2016	SCHONS, J.; SILVA, A. F.	Revista Tecnologias na Educação (Qualis B1)
Possibilidades para o uso pedagógico do vídeo no ciclo de alfabetização	2017	FERREIRA, M. DA S.; REHFELDT, M. J. H.; SILVA, J. S.	Revista Tecnologias na Educação (Qualis B1)
Produção de Vídeo na Escola: oportunizar saberes e o resgate da cultura local	2017	KOVALSCKI, A. N.; GONÇALVES, E. S.	Revista Tecnologias na Educação (Qualis B1)
Produção de vídeos amadores de experimentos: algumas contribuições para se pensar o processo educativo	2018	FRANCISCO JUNIOR, W.; BENIGNO, A. P. A.	Exitus. (Qualis A2)
A atuação docente na quarta fase das tecnologias digitais: produção de vídeos como ação colaborativa nas aulas de Matemática	2018	BORBA, M. C.; NEVES, L. X.; DOMINGUES, N. S.	Em Teia - Revista De Educação Matemática Tecnológica (Qualis B1)
A relação entre professor e aluno no processo de produção de vídeo em sala de aula	2019	OECHSLER, V.; MANERICH, D.; SILVA, F. M. N.	Renote. Revista Novas Tecnologias na Educação (Qualis B1)

Fonte: A autora.

O Módulo II, além de proporcionar aos professores cursistas o acesso aos diversos textos que contemplaram metodologias diversificadas relacionadas às produções de vídeos por alunos da Educação Básica, em diferentes disciplinas e etapas de ensino, teve como propósito possibilitar aos professores cursistas contato com textos referentes à produção de vídeos. Neste sentido, apresentou-se como terceira atividade o artigo de Gomes (2008), que trata das categorias de análise de materiais audiovisuais e o trabalho de Oechsler, Fontes e Borba (2017) para a compreensão das etapas que antecedem a gravação (roteiro) e edição, até chegar na divulgação dos vídeos, podendo assim produzir e orientar seus estudantes em produções futuras.

Na sequência, apresentamos a sugestão de algumas *playlists* de vídeos, disponibilizados no canal do *YouTube* para que fossem analisadas junto aos professores cursistas e identificadas a existência das categorias de análise de material audiovisual propostas por Gomes (2008), sendo elas: 1ª conteúdos; 2ª aspectos técnicos-estéticos; 3ª proposta pedagógica; 4ª material de acompanhamento; 5ª público a que se destina, podendo ser adaptada conforme a intencionalidade do vídeo

como forma de inspirar seus alunos no desenvolvimento de novas produções. Além disso, foram abordadas as seis etapas a serem seguidas para a produção de vídeos educacionais, adaptadas de Oschsler, Fontes e Borba (2017), a saber: apresentação dos tipos de vídeos; escolha e pesquisa do tema de produção do vídeo; elaboração de roteiro e *check-list* para o planejamento do vídeo; gravação dos vídeos e dicas de filmagens; edição dos vídeos e Divulgação dos vídeos.

No que se refere a edição de vídeos, oportunizou-se um momento de troca de experiências entre os professores cursistas sobre aplicativos de editores de vídeos já utilizados pelos participantes, tema este, abordado no segundo encontro síncrono do Módulo II. Neste encontro, com base nas funções do aplicativo de edição de vídeos pelo celular denominado *Inshot*, um convidado externo com experiência na utilização do aplicativo mencionado, apresentou todas as possibilidades e potencialidades para a edição de vídeos. Este encontro foi considerado pelos professores cursistas bastante produtivo e, percebeu-se, evidentemente, o interesse no domínio da instrumentalização.

De qualquer forma, tão importante quanto a edição de um vídeo é a elaboração de um roteiro que, inclusive, antecede a etapa de gravação e edição.

Os professores cursistas, de forma assíncrona, foram convidados a elaborar um roteiro com base na proposta de Oschsler, Fontes e Borba (2017) e considerando as categorias sugeridas por Gomes (2008). Logo, ambas as atividades tiveram como propósito nortear o processo de pré-gravação e gravação dos vídeos didáticos.

Para a elaboração dos roteiros, recomendamos que divididos em duplas ou em grupos (por área de formação, se possível), a temática dos roteiros fosse escolhida, de preferência, contemplando conteúdos curriculares de sua respectiva área de formação, podendo ser de forma interdisciplinar ou com temáticas informativas relevantes.

Os roteiros foram elaborados de acordo com o modelo proposto no Quadro 8 a seguir e postados no *Google Classroom*® para que pudessem receber o *feedback* formativo com sugestões construtivas.

Esta atividade foi considerada pelos cursistas uma ação bastante relevante para otimizar o tempo e garantir a qualidade na gravação do vídeo.

**Quadro 8 - Modelo de roteiro**

ROTEIRO		
Nome do professor:		
Tema da aula:		
Etapa de Ensino:		Ano/Série:
Componente Curricular:		
Duração da videoaula:		
Cena	Imagem	Áudio
Cena 1	Professor/imagem	Início: Apresentação e abordagem do conteúdo
Cena 2	Professor/imagem	Desenvolvimento do conteúdo, apresentação de imagens
Cena 3	Professor/imagem	Considerações finais.

Fonte: Adaptado de Oschsler, Fontes e Borba (2017).

Para finalizar o segundo encontro síncrono do Módulo II, foi disponibilizado um questionário (Apêndice E) disponibilizado via Google Formulários, que serviu de instrumento de análise posterior, juntamente com as percepções sucedidas por meio dos relatos das discussões durante o encontro síncrono. Além disso, as mesmas duplas ou trios que elaboraram o roteiro, implementaram a proposta da produção de vídeos didático-pedagógicos de forma assíncrona, as quais foram apresentados posteriormente no encontro síncrono do Módulo III. Desta forma, foi sugerido um prazo de 15 dias para as produções dos vídeos, os quais deveriam contemplar a temática definida em conjunto e ter duração de 4 a 7 minutos.

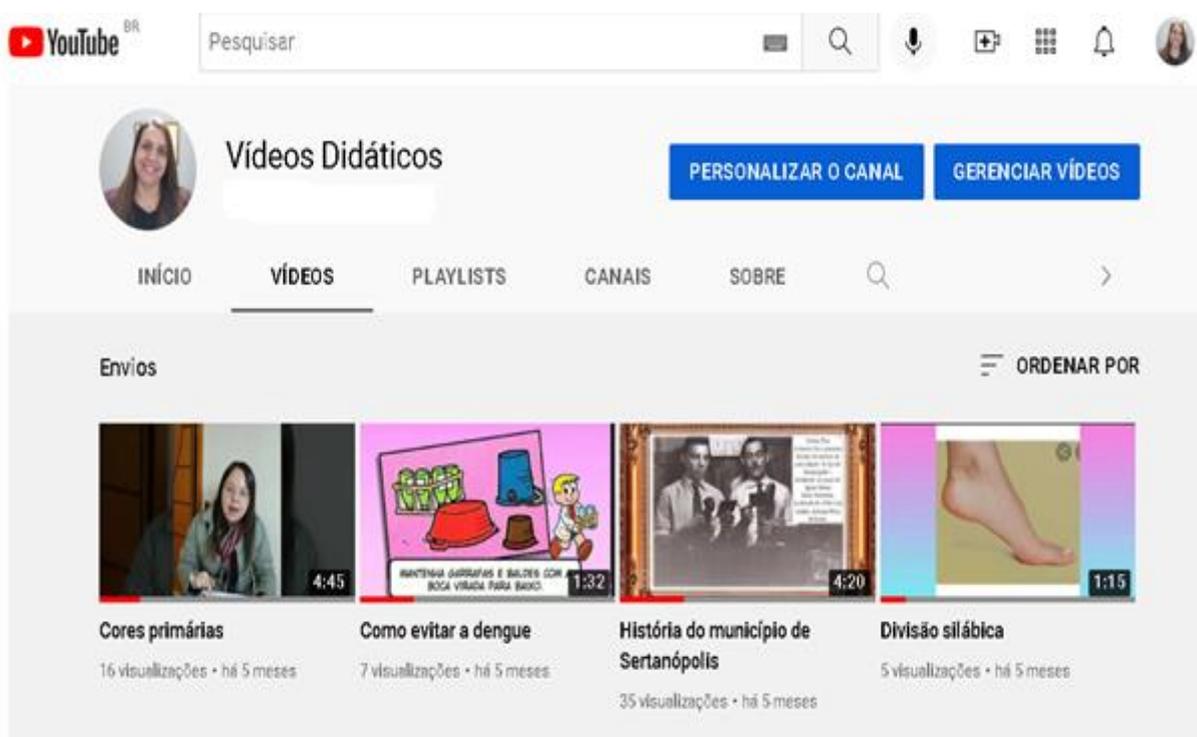
O módulo III teve como premissa a socialização das produções dos vídeos. Propomos uma carga horária de 4 horas de forma exclusivamente síncrona, cujo objetivo foi apresentar e analisar de forma dialogada os vídeos produzidos. Nesta perspectiva, recomendamos que os vídeos fossem postados com antecedência no canal do *Telegram* (rede social que suporta maior capacidade de limite de arquivos) para que todos os cursistas visualizassem e comentassem se identificaram as sugestões da proposta por Moran (1995) e/ou as categorias de análise de material audiovisual abordadas por Gomes (2008), as quais foram elencadas como necessárias e discutidas no segundo encontro síncrono.

Com esta dinâmica, além da socialização das produções realizadas, os comentários feitos possibilitou analisar/avaliar se houve apropriação do conhecimento. Durante o encontro síncrono, as discussões relacionadas aos tópicos elencados anteriormente possibilitou ao pesquisador regente evidenciar as principais

dificuldades e os desafios encontrados para a realização da tarefa. Além disso, os participantes elencaram, de forma dialogada, as principais percepções obtidas mediante realização do curso, ou seja, compartilharam suas reflexões quanto a importância da formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Por fim, os professores cursistas finalizaram o Módulo III com uma avaliação do curso, disponibilizada pelo *Google* Formulário (Apêndice E).

Vale destacar que os vídeos foram postados no canal do *YouTube*, criado pela professora regente como uma forma de divulgação das produções, conforme se observa na Figura 4.

**Figura 4** – Vídeos postados no Canal do *YouTube*



Fonte: a autora. Disponível em: [encr.pw/Zc5JX](https://encr.pw/Zc5JX)

É importante ressaltar que o curso foi estruturado em três encontros síncronos, entretanto, sugere-se que seja desenvolvido em no mínimo quatro encontros síncronos, por conta da quantidade de leituras que embasam a proposta.

Outra sugestão é desenvolvê-lo de forma presencial para que os cursistas entrem em contato com a parte instrumental de forma concreta.

A seguir apresentaremos o método da Análise Textual Discursiva que amparou a análise dos dados.

## 2.5 Análise Textual Discursiva

Para a realização da análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários e atividades realizadas durante o curso, amparamos-nos no método da Análise Textual Discursiva (ATD) que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 33), é a [...] “compreensão, reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”, pois:

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados, e por isso, em processos recursivos, a análise se descola do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI; 2003, p. 118).

Em vista disso, Moraes e Galiazzi (2016) descrevem as etapas que constitui a ATD: 1º) *Corpus*: informações coletadas durante a pesquisa, ou seja, materiais e/ou dados a serem analisados; 2º) *Unitarização*: é a etapa da desconstrução ou desmonte dos textos em unidades de sentido que compõem a temática; 3º) *Categorização*: agrupamento das unidades estabelecendo relações com elementos semelhantes em categorias; 4º) *Análise das categorias*: é a etapa da análise das categorias e unidades; 5º) *Elaboração do metatexto*: nova produção textual argumentativa de autoria do pesquisador, contendo a compreensão e interpretação sobre os elementos que compõem a pesquisa. Neste contexto:

A ATD é esse movimento metodológico que se inicia com o desmonte dos textos, sua desconstrução, desorganização intencional; segue com a captação e produção de novas ordens e sentidos sintetizados em categorias; até a comunicação criativa e autoral de novas compreensões para um fenômeno (VALÉRIO, 2021, p. 317).

Diante do exposto, note que o processo final da ATD é chamado metatexto, cujo propósito não é retornar aos textos originais, mas desenvolver um novo texto “expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentido construídos a partir deles” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53). De acordo com Valério (2021):

Com foco no presente, se constroem novos significados por meio de um diálogo exaustivo e recursivo entre a interpelação do referencial

teórico e a interpretação do *corpus* de análise, até que se faça possível construir um novo texto argumentativo que represente a descrição e a compreensão do fenômeno (VALÉRIO, 2021, p. 303).

Assim, a análise dos dados “[...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45). Neste contexto, foram considerados como objeto de análise apenas as respostas obtidas nos 3 questionários aplicados ao término dos encontros síncronos, ou seja, as discussões e reflexões realizadas durante os encontros síncronos serão consideradas em uma análise futura.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias *a priori* que foram emergidas do *corpus* da pesquisa, juntamente com as devidas unidades para melhor compreensão.

#### **Quadro 9 – Categorias e unidades de sentido.**

<b>Categoria 1 - O professor na contemporaneidade</b>
<b>Unidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ cobrança do professor em decorrência das mudanças em nossa sociedade.</li> <li>➤ cobrança pessoal enquanto professor em decorrência das mudanças em nossa sociedade.</li> <li>➤ necessidade de formação continuada frente às tecnologias digitais (busca por capacitação).</li> <li>➤ necessidade de repensar a prática docente e implicações recorrentes.</li> </ul>
<b>Categoria 2 - Relação entre professores e alunos mediante incorporação do vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional</b>
<b>Unidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ elementos de motivação ao professor frente as tecnologias.</li> <li>➤ o vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional.</li> <li>➤ a produção de vídeos enquanto estratégia didático pedagógica / papel do professor neste processo.</li> <li>➤ impactos na formação dos estudantes.</li> <li>➤ impactos na formação dos cursistas.</li> </ul>
<b>Categoria 3 - Desafios para a incorporação das tecnologias no contexto educacional</b>
<b>Unidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ desinteresse pela capacitação.</li> <li>➤ dificuldades/fragilidades.</li> </ul>

Fonte: a autora.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados e discussões que representam a compreensão dos cursistas decorrente da formação corroborando com

a literatura pesquisada.

É importante ressaltar que os resultados apresentados na tabela de unitarização e caracterização dos dados mediante a ATD, disposta na próxima seção são os que apresentaram maior relevância articulado com a proposta.

### 3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Ao quantificar as informações coletadas no formulário de inscrição, constatamos que no que se refere à formação inicial relacionada às tecnologias digitais, os professores cursistas foram questionados se durante a formação inicial as tecnologias digitais (TD) foram abordadas como estratégia de ensino. Apenas 4 dos professores cursistas informaram que as tecnologias digitais foram contempladas na formação inicial.

Em relação à formação continuada relacionada à produção de vídeos educacionais, os resultados obtidos indicam que apenas 5 dos professores cursistas já haviam realizado algum tipo de capacitação relacionada a produção de vídeos. Estes resultados evidenciam a preocupação e necessária formação relacionada às tecnologias digitais, para que possam ser incorporadas no contexto educacional, sobretudo o que se refere à produção de vídeos educacionais.

Ao serem questionados sobre a experiência em gravação de vídeos didáticos educacionais, podemos observar no Quadro 4 que, apesar do período de pandemia e necessário isolamento e trabalho remoto, 10 dos professores cursistas nunca haviam gravado vídeos educacionais. Apenas um cursista manifestou já ter realizado gravação sem dificuldade e 8 dos professores cursistas disseram terem gravados vídeos educacionais apenas durante a pandemia. Observe que 6 dos professores cursistas mencionaram terem enfrentado algum tipo de dificuldade durante a gravação. Reiteram ainda, que tais dificuldades se deu sobretudo pelo desconhecimento em relação à organização do material para gravação, evidenciando a importância de um roteiro durante o planejamento da gravação.

Desta forma, as respostas obtidas via questionários respondidos pelos professores cursistas foram unitarizadas em 274 unidades de sentido, a partir das quais foram atribuídos 11 significados distintos e correlacionados a 3 categorias decorrentes, conforme se evidencia na Tabela 1.

Tabela 1: Unitarização e Caracterização dos dados Mediante ATD

Categories	Significado	Frequência das Unidades de Sentido	Exemplo de Unidade de Sentido
Professor na contemporaneidade	Cobrança ao professor em decorrência das mudanças em nossa sociedade	3 (1,09%)	C1.E1.Q1 Entendo que o ritmo das mudanças é bem acelerado e que tudo é imposto ao professor na escola, como se ele tivesse obrigação de saber tudo e dominar todas as tecnologias de um dia para o outro.
	Cobrança pessoal enquanto professor em decorrência das mudanças em nossa sociedade	18 (6,57%)	C19.E4.Q4 O professor deve estar em constante atualização, buscando conhecer as potencialidades que as tecnologias podem oferecer, explorá-las e aplicá-las em suas aulas.
	Necessidade de formação continuada frente às tecnologias digitais (Busca por capacitação)	13 (4,74%)	C23.E1.Q1 O ritmo acelerado das mudanças na tecnologia interfere no desenvolvimento de todos os setores da sociedade, na educação é necessário formação continuada para que os professores acompanhem esse ritmo, utilizando para promover qualidade de ensino.
	Necessidade de repensar a prática docente e implicações decorrentes	14 (5,11%)	C23.E4.Q3 em se tratando do perfil do aluno atual é necessário explorar estratégias e metodologias que permitem o uso de tecnologias que despertem nos alunos a interação, ações colaborativas e o interesse pela aula.
Relação entre professores e alunos mediante incorporação do vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional	Elementos de Motivação ao professor frente as tecnologias	21 (7,66%)	C4.E1.Q1 É importante destacar que essa mudança brusca causou uma grande inquietação inicial, porém trouxe muito aprendizado e confiança para o professor no sentido de que ele é capaz de recriar seu trabalho e cada vez mais inovar seu planejamento com a ajuda da tecnologia.
	O vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional	44 (16,06%)	C23.E1.Q2 permite que professores incentive os alunos com estímulos sensoriais por meio de elementos visuais e sonoros desenvolvendo a criatividade, curiosidade, trabalho colaborativo e interação dos alunos.

	A produção de vídeos enquanto estratégia didático pedagógica / papel do professor neste processo	68 (24,82%)	C19.E4.Q4 Ao incluir a produção de vídeo no processo de ensino aprendizagem, o professor oferece a oportunidade de o educando atuar como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade
	Impactos na formação dos estudantes	21 (7,66%)	C17.E1.Q2 Através de estratégias de aprendizagem é possível favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, expressão, comunicação, integração de diferentes capacidades e inteligência e apreciação do trabalho em grupo.
	Impactos na formação dos cursistas	46 (16,79%)	C2.E1.Q2 Acredito que a partir das leituras pude refletir e mensurar a importância do uso dos vídeos em diferentes momentos e como a intencionalidade é imprescindível. re significar seria uma palavra que descreveria todo esse contexto.
Desafios para incorporação das tecnologias no contexto educacional	Desinteresse pela capacitação	4 (1,47%)	C10.E4.Q4 um dos pontos mais críticos é a falta de conhecimento dos profissionais sobre as tecnologias, e a falta de interesse deles para usar e aprender sobre tecnologias.
	Dificuldades / Fragilidades	22 (8,03%)	C4.E4.Q4 Como fragilidades percebo a falta de investimento em tecnologia nos colégios, falta de equipamentos, falta de capacitação adequada para professores e por vezes desmotivação para aprender

Fonte: A autora.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 1, podemos observar que dentre as categorias que emergiram, predomina a *Relação entre professores e alunos mediante incorporação do vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional*, representando aproximadamente 73% das unidades de sentido atribuídas. A preocupação frente ao *Professor na Contemporaneidade* corresponde a aproximadamente 17,5% das unidades de sentido obtidas, enquanto que os *Desafios para incorporação das tecnologias no contexto educacional* aparece com 9,5%.

### **Categoria 1 - Professores na contemporaneidade**

Em relação a categoria *Professores na contemporaneidade*, obtivemos como significados atribuídos a *cobrança ao professor* (3 unidades de sentido atribuídas) e/ou a *cobrança pessoal* (18 unidades de sentido atribuídas) enquanto professor, ambos *em decorrência das mudanças em nossa sociedade*. Além disso, evidencia-se a *necessidade de formação continuada* (13 unidades de sentido atribuídas) frente às tecnologias digitais e a *necessidade de repensar sua prática docente* (14 unidades de sentido atribuídas).

As unidades de sentido relacionadas a tais significados sugerem que os professores atuais se sentem cobrados e responsáveis pelas mudanças necessárias no contexto educacional, quando relacionada às mudanças que têm ocorrido em nossa sociedade nas últimas décadas. Como exemplo de excerto que evidencia a cobrança da sociedade, citamos o professor cursista C1:

*“Entendo que o ritmo das mudanças é bem acelerado e que tudo é imposto ao professor na escola, como se ele tivesse obrigação de saber tudo e dominar todas as tecnologias de um dia para o outro.”*  
(C1.E1.Q1)

Na percepção dos cursistas, as mudanças ocorridas na sociedade geram impactos na educação, principalmente no trabalho docente, pois os professores atuais estão sujeitos a constantes mudanças e estas acontecem, sobretudo, em decorrência da inserção das tecnologias digitais em nossa sociedade.

De acordo com Pérez Gómez (2015), a tecnologia não está presente na sociedade somente como um meio de transporte de informação, ou seja, “uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente,

novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 18).

Sabemos que a era digital revolucionou as formas de pensar e de agir. Conseqüentemente, se faz necessário que a educação acompanhe as mudanças ocorridas no mundo pós-moderno, pois estas refletem diretamente na sociedade. Libâneo (2004, p. 7) afirma que “essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”, ou seja, o professor também precisa atualizar-se no exercício profissional para que possa acompanhar as mudanças impostas à sociedade. Logo, a cobrança ao professor se torna uma cobrança pessoal, o que observa na resposta do professor cursista C18:

*“No contexto em que estamos inseridos, exige de nós empenho e a necessidade de buscar novos conhecimentos para cumprir com o nosso papel de professor” (C18.E1.Q1).*

Esta necessidade de sempre estar em busca de novos conhecimentos faz-nos refletir que cada professor tem a consciência da sua postura frente às ações pedagógicas que precisam ser revistas de tempos em tempos, principalmente diante das tecnologias digitais que se inovam a cada dia. Neste contexto, corrobora com o pensamento de Behrens onde afirma que o processo de mudanças de paradigmas aborda toda a sociedade, especialmente a educação e o ensino em suas diferentes etapas (BEHRENS, 2013). Logo, se faz necessário o rompimento de um velho paradigma mediante a aceitação e incorporação de um novo modelo. Como consequência, nos deparamos com a necessidade de formação continuada e repensar a prática docente.

É unânime entre os cursistas a afirmação de que a formação do professor é imprescindível frente às novas tecnologias. Como explicam Generoso *et al.* (2013), a capacitação de professores para o uso das tecnologias é muito importante porque ela pode ser empregada como um diferencial na Educação. No entanto, o professor precisa se preparar para inserí-la com êxito na prática docente. Isso não significa que o professor deve descartar o que já aprendeu, é necessário revisar o seu conhecimento acumulado e manter o que for útil para abrir espaço ao novo, ou seja, se faz necessário “enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas

para construir processos metodológicos mais significativos para aprender” (BEHRENS, 2013, p. 80).

O professor precisa compreender que estamos em ritmo de mudanças e estas requerem capacitação a fim de proporcionar qualidade no ensino. Tal preocupação se evidencia na fala do professor cursista C23:

*“O ritmo acelerado das mudanças na tecnologia interfere no desenvolvimento de todos os setores da sociedade, na educação é necessário formação continuada para que os professores acompanhem esse ritmo, utilizando para promover qualidade de ensino” (C23.E1.Q1).*

Além da preocupação em capacitar-se para o uso das tecnologias, o papel do professor como mediador e incentivador para facilitar a aprendizagem é defendida por Coelho Neto *et al.*, os quais consideram o professor mediador como uma ponte entre o aluno aprendiz e a sua aprendizagem:

A formação dos professores para a utilização das TIC descreve que o papel desempenhado pelo professor pode ser o de mediador entre o conhecimento teórico e o uso da tecnologia. Desse modo, o professor se coloca como um facilitador e incentivador da aprendizagem, ou seja, apresenta-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (COELHO NETO *et al.*, 2011, p. 989).

Frizon (2015, p. 10193), salienta que “o movimento da formação inicial voltado para o uso das tecnologias digitais deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias estão em constante avanço”. Este é um ponto crucial, pois o currículo da formação inicial também precisa ser reestruturado. Isto ficou evidente quando apenas 4 dos professores cursistas (15%) informaram que as tecnologias digitais foram contempladas na formação inicial. Logo, com o intuito de formar docentes para o uso das tecnologias digitais em sala de aula urge a necessidade de constante formação, não apenas a inicial mas também a continuada, haja vista que o advento tecnológico está em constante mutação.

Deste modo, “investir na formação inicial e continuada do professor representa o fortalecimento da educação, permitindo ao professor maior autonomia no uso das tecnologias digitais, implementando, dessa forma, em suas práticas pedagógicas” (FRIZON, 2015, p. 10193). Portanto, “os docentes de cursos de licenciatura, também devem ser treinados para aplicar a tecnologia à aprendizagem,

na apresentação e na condução de seus cursos e facilitar, assim, o uso adequado da tecnologia pelos alunos, futuros professores” (PÚBLIO JÚNIOR, 2018 B, p. 1100).

O professor cursista C4 compreende que a formação do professor para a utilização das tecnologias digitais é *“essencial para a prática pedagógica, pois não há possibilidade de um trabalho com êxito se o próprio docente desconhece o que vai ensinar”* (C4.E1.Q3). A necessidade de formação continuada frente às tecnologias digitais implica em repensar a prática docente, ou seja, com o aprimoramento do trabalho pedagógico mediante formação continuada, há muito o que refletir para que seja posto em prática. Esta afirmação corrobora com as contribuições de Tardif (2011) sobre os saberes docentes, ao enfatizar que é preciso minimizar a distância entre a teoria e a prática do professor em sala de aula. Por esta razão o objetivo do curso foi desenvolver uma formação continuada de professores com este intuito de fazer uma conexão entre a teoria e a prática.

Observe que se tratando das tecnologias no contexto educacional, muitas vezes os professores possuem uma visão distorcida e reticente quanto a sua incorporação em sala de aula. De acordo com o professor cursista C4, se faz necessário *“desconstruir vários conceitos acerca da tecnologia, construir e buscar novas maneiras de desempenhar sua função”* (C4.E1.Q1). Assim, fica evidente a junção entre formação continuada e os impactos na prática docente.

Para o professor cursista C17 *“é imprescindível que os professores conheçam e integrem as tecnologias como estratégias de aprendizagem”* (C17.E1.Q1). Esta afirmação corrobora com o que manifestou o professor cursista C23:

*“Em se tratando do perfil do aluno atual é necessário explorar estratégias e metodologias que permitem o uso de tecnologias que despertem nos alunos a interação, ações colaborativas e o interesse pela aula”* (C23.E4.Q3).

Na manifestação do professor cursista C23 que o interesse pela aula, a interação e ações colaborativas podem ser compreendidas como implicações decorrentes da incorporação das tecnologias digitais em sala de aula. Tais manifestações remetem à segunda categoria intitulada *relação entre professores e alunos mediante incorporação do vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional*.

## **Categoria 2 - Relação entre professores e alunos mediante incorporação do vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional.**

Nesta categoria, foram atribuídos os seguintes significados: *elementos de motivação ao professor frente as tecnologias* (21 unidades de sentido atribuídas); *o vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional* (44 unidades de sentido atribuídas); *a produção de vídeos enquanto estratégia didática pedagógica e o papel do professor neste processo* (68 unidades de sentido atribuídas); *impactos na formação dos estudantes* (21 unidades de sentido atribuídas); *impactos na formação dos cursistas* (46 unidades de sentido atribuídas).

No que se refere aos elementos de motivação ao professor frente às tecnologias, consideramos que a relação entre professor e aluno deve ser pautada numa relação horizontal, mediante “[...] a criação de pontes entre alunos e professores tornando a relação mais prazerosa, fértil e produtiva para ambos os lados (C4.E1.Q3). De acordo com o professor cursista C4, o curso de formação continuada permite essa aproximação, de modo que o professor assume o papel de mediador do processo.

Neste contexto, o professor não precisa ter todas as respostas e dominar as tecnologias digitais sozinho, como evidencia o professor cursista C2 ao dizer que “podemos aprender muito com eles (os alunos) e com isso criar situações de aprendizagem efetiva e que proporciona inúmeros benefícios aos envolvidos” (C2.E1.Q3).

Esta possibilidade é defendida por Borba, Neves e Domingues (2018) ao afirmarem que apesar das tecnologias digitais fazerem parte do cotidiano das pessoas, os alunos atuais estão mais familiarizados que muitos professores em relação ao seu uso. Logo, deve haver uma ação colaborativa, de modo que o professor possa contribuir para que tais tecnologias sejam empregadas para fins educacionais.

Nesta perspectiva, além de uma relação mais prazerosa, fértil e produtiva, os professores cursistas destacam como elementos de motivação do professor frente as tecnologias outros fatores, tais como uma aproximação mais rápida do professor com a turma e a exploração mais efetiva do conteúdo, tornando as aulas mais atraentes e inovadoras, de modo que os alunos tenham interesse em participar. Na concepção dos professores cursistas, aulas mais interessantes e

significativas para os alunos, estimulam a participação e potencializam o desenvolvimento de ideias e a disposição para colocá-las em prática.

De acordo com o cursista C4, apesar de desafiador, os recursos tecnológicos digitais são considerados uma inovação relevante, sendo capaz de proporcionar uma inovação quanto a prática pedagógica:

*“É importante destacar que essa mudança brusca (devido a pandemia decorrente do Covid 19) causou uma grande inquietação inicial, porém trouxe muito aprendizado e confiança para o professor no sentido de que ele é capaz de recriar seu trabalho e cada vez mais inovar seu planejamento com a ajuda da tecnologia” (C4.E1.Q1).*

Moran (1995) sugere que o professor inove sua prática a cada dia. Neste sentido, os vídeos enquanto recurso tecnológico podem sensibilizar os alunos despertando o interesse e a emoção, pois o vídeo é sensorial, afetivo e toca os sentidos. Na percepção do professor cursista C23, o vídeo:

*“Permite que professores incentive os alunos com estímulos sensoriais por meio de elementos visuais e sonoros desenvolvendo a criatividade, curiosidade, trabalho colaborativo e interação dos alunos” (C23.E1.Q2).*

De acordo com Gomes (2008, p. 484) “a linguagem audiovisual possui recursos expressivos que podem ser explorados, de maneira intencional, para fins didáticos”. Esta citação vai ao encontro da percepção do professor cursista C2 ao dizer que “é através de vídeos que a maioria das crianças guardam na memória algum aprendizado” (C2.E4.Q4 ou, através das palavras do professor cursista C14:

*“A nossa memória visual possui uma melhor retenção de informações que a memória auditiva. Eu sempre digo aos meus alunos o que eu escuto "eu esqueço" o que eu vejo "eu lembro" e o que eu pratico "eu aprendo". Devemos fazer uso de todos esses fatores para fortalecer o aprendizado dos alunos” (C14.E1.Q2).*

Assim, de acordo com os professores cursistas, evidencia-se a

percepção de que “os vídeos são ferramentas poderosas na ação de ensinar e aprender e cria muitas possibilidades de aprendizagem no contexto educacional” (C16.E1.Q2).

De qualquer forma, devemos tomar cuidado para que o vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional não seja interpretado como uma “complementação para a explicação de determinado conteúdo” (C2.E4.Q4) ou uma simples ferramenta para tornar a aula mais prazerosa, como evidenciado a partir da percepção do professor cursista C25:

“Ferramenta que complementa as aulas, utilizando-se de recursos audiovisuais, tirando a monotonia de algumas aulas expositivas, abordagem de diferentes conteúdos, trazendo uma forma mais prazerosa de aprender/ensinar” (C25.E4.Q4).

Ou ainda, dizer que “os vídeos são ferramentas úteis para a transmissão de conteúdos” (C3.E1.Q3), de “fácil compreensão para o público alvo” (C25.E3.Q2) ou que possibilita aos alunos “absorver a matéria de forma completa” (C8.E3.Q2). Note que o vídeo por si só não garante o aprendizado dos estudantes. Por isso, para fim educacionais, há a necessidade de que o vídeo seja pensado e implementado utilizando-se de critérios.

Alguns professores cursistas destacaram o vídeo como um “instrumento bastante dinâmico” (C1.E1.Q2). Contudo, “devemos ter um olhar atento com relação a escolha do vídeo que será utilizado pelo professor” (C2.E4.Q4). De acordo com o professor cursista C6, “todo fazer neste ambiente precisa ser pensado, sistematizado com a intenção de ensinar ou potencializar aprendizagens” (C6.E3.Q2). Ou seja, “o vídeo com a intencionalidade didático-pedagógica deve superar a dicotomia didático/entretenimento” (C16.E3.Q2).

A utilização de audiovisuais precisa estar de acordo com uma proposta didático pedagógica que visa atender os objetivos educacionais da aula. Moran (1995) alerta para os usos inadequados do vídeo, como apenas para entretenimento, não tendo conexão com a proposta da aula. Além disso, é importante inferir que:

*“o professor ao passar um vídeo ou gravar uma vídeo aula para seus alunos deve ter a consciência de que o vídeo está apropriado para a idade de sua turma, se a linguagem está correta” (C9.E3.Q2).*

Neste sentido, *“o planejamento é essencial” (C12.E4.Q2)*. Esta percepção é compartilhada por outros professores cursistas, como pelo professor cursista C22 ao dizer que *“todo planejamento deve ter começo meio e fim, ou seja, uma introdução, justificativa para despertar o interesse, o conteúdo que se quer explicar e a conclusão que vai ajudar na compreensão do recado” (C22.E3.Q3)*. Além disso, *“todo planejamento é importante, é nossa base para o que nos propomos a fazer. No caso do vídeo que é tudo novo, nos deixa mais seguros” (C14.E3.Q3)*.

Diante do exposto:

*“É muito importante que o professor faça um estudo prévio do vídeo e realize o planejamento para seu uso didático através de questionamentos para proporcionar a interação com o conteúdo e não simplesmente passar um vídeo” (C1.E3.Q1).*

De acordo com Oechsler, Manerich e Silva (2019), o uso do vídeo favorece uma relação colaborativa entre todas as partes envolvidas. Logo, além de ser utilizado enquanto recurso tecnológico no contexto educacional, este também pode ser pensado como uma estratégia didático pedagógica, visando, por exemplo, a produção de materiais audiovisuais pelos próprios alunos.

Na percepção do professor cursista C22, *“uma proposta de produção de vídeos numa sala de aula provocará a autonomia em buscar conteúdos, aprender conceitos, exercitar e explorar possibilidades na aprendizagem” (C22.E1.Q3)*. De acordo com o professor cursista C17:

*“Produções de vídeos com os celulares pode ser parte integrante do trabalho do professor tornando-se uma ferramenta de ensino poderosa, desenvolvendo suas funções cognitivas para facilitar a aprendizagem individual e coletiva” (C17.E1.Q3).*

Contudo, para que os objetivos educacionais sejam contemplados, os professores “*devem saber orientar os alunos*” (C27.E1.Q3). Como sugestão, podemos considerar as categorias propostas por Gomes (2008), as quais já foram comentadas na fundamentação teórica, sendo integrantes do produto educacional derivado deste trabalho.

Nesta perspectiva, “*as categorias norteiam o trabalho do docente*” (C2.E3.Q2), de modo que “*o professor tem um guia para melhor planejar todo esse processo que envolve a produção e o uso das mídias audiovisuais na sala de aula*” (C1.E3.Q2). Note que tanto para a utilização de um vídeo educacional quanto para a produção de vídeos didáticos, se faz necessário um planejamento. Segundo a manifestação do professor cursista C4:

*“O planejamento é fundamental para a produção dos vídeos didáticos, pois ele norteia toda a proposta, orienta, coloca objetivos e evita que o produtor se perca em relação ao tempo, ao tema, aos objetivos apresentando inclusive possíveis problemas que possam surgir ao longo do percurso. [...] Quando o vídeo passa pelo planejamento, ele atravessa várias etapas importantes que vão desde a pesquisa do tema acerca da proposta, elaboração de roteiro de produção até a filmagem e edição final, ou seja, todas essas etapas garantem a qualidade do trabalho final evitando que detalhes importantes caiam no esquecimento”* (C4.E3.Q3).

Percebemos que se faz necessária “*uma pesquisa, reflexão sobre o que se quer produzir e a delimitação de suas partes na apresentação, na explicação do conteúdo e na finalização do assunto em discussão no vídeo*” (C5.E3.Q3). Esta reflexão e discussões decorrentes podem enriquecer o encontro e contribuir na promoção da interação e na proposição de trabalhos em grupo, por exemplo. Logo, se apresenta como uma estratégia norteadora do ensino que pode gerar resultados gratificantes, tendo em vista o engajamento e a motivação dos estudantes diante da

possibilidade de produção destes materiais, desde que bem orientado pelo professor regente.

Quando se estabelece um planejamento adequado, se faz necessário contemplar um trabalho pedagógico prévio e posterior à ação, de forma a garantir uma participação ativa de professores e alunos de forma significativa. Sugere-se então, que antes de gravar um vídeo, é necessário a elaboração de um roteiro para melhor aproveitamento do conteúdo do vídeo (MORAN, 1995; GOMES, 2008; OECHSLER; FONTES; BORBA, 2017; PERIPOLLI; BARIN, 2018).

Assim, considerando a intenção didático pedagógica e a apropriação das categorias propostas por Gomes (2008), definimos o roteiro como um dos elementos fundamentais para a produção de materiais audiovisuais. De acordo com o professor cursista C12 é *“muito importante a produção de um roteiro para alcançar os objetivos didáticos desejados”* (C12.E3.Q3). Deste modo, *“sua elaboração impacta diretamente no resultado do vídeo, já que é o roteiro que dirigirá todo o processo de produção do vídeo didático”* (C3.E3.Q3). Seu planejamento ajuda na *“organização de ideias”* (C19.E3.Q3), *“garante que o objetivo seja atingido”* (C13.E3.Q3), além de que *“mobiliza o professor pensar em suas estratégias antes de executar”* (C9.E3.Q3). Portanto, *“não dá para pensar na produção nem na utilização de vídeos didáticos sem antes pensar num roteiro de sua utilização. O roteiro permite um melhor aproveitamento do vídeo”* (C23.E3.Q3). De acordo com o professor cursista C27:

*“Saber qual categoria se enquadra, qual o público, delimitar o tempo, escrever o roteiro. Avalio as produções como uma prática importante para cada cursista aprender com o outro, se motivar a melhorar, se inspirar e tomar para si o gosto desse “novo” recurso para utilização em sua prática ”* (C27.E4.Q2).

Em suma, *“o planejamento e o roteiro evitam as surpresas e as possíveis falhas que podem aparecer pelo caminho”* (C5.E4.Q2). Segundo Moran (2008, p. 154), “o professor dará o roteiro de cada etapa de aprendizagem, com uma introdução motivadora sobre um novo tema. Os alunos acessam o material sobre o tema, pesquisam por sua conta outras possibilidades. Trazem resultados em sínteses

multimídias”. Contudo, para a obtenção dos resultados multimídias, se faz necessário a gravação e edição do vídeo.

Gomes (2008) destaca que ao planejar a produção de um vídeo, as narrativas necessariamente devem projetar uma linguagem concreta, com cenas que realçam o cenário, os personagens, imagens, sons e todos os elementos que despertam o interesse do seu público consumidor – o aluno. Logo, vários aspectos precisam ser considerados. De acordo com o professor cursista C7:

*Para a produção do vídeo é necessário um roteiro, a sequência, aspectos visuais, imagem, fala, música, efeitos, duração e o mais importante, que o conteúdo contemple o currículo escolar (C7.E4.Q2).*

Logo, apesar do roteiro ter sido um elemento trabalhado durante o curso de formação e resultado em um grande impacto na percepção dos participantes em relação a organização das ideias, também se faz necessário pensar nas imagens, no som, nos elementos de pré-gravação, gravação e edição dos vídeos. Portanto, isto também inclui o domínio básico que o professor deve ter sobre as técnicas de produção de vídeo, para que assim, possa conduzir este trabalho juntos aos alunos. Segundo o professor cursista C23, o professor deve:

*“Conversar com os alunos sobre os diferentes tipos de vídeos apresentando estratégias para melhor iluminação, imagens interativas, áudio que estimulem a atenção do espectador, escolha do tema, roteiro, gravação, edição e divulgação” (C23.E4.Q2).*

Assim, *“temos que averiguar os equipamentos e material as serem utilizados e iluminação adequada, só então começar a produção do vídeo didático” (C21.E4.Q2). O domínio das técnicas de produção de vídeos é importante “não só para o desenvolvimento das aulas como para criação de um vínculo com seus alunos, visto que a grande maioria vivencia esse universo das TIC'S no seu dia a dia” (C25.E1.Q3). Nesta perspectiva, o professor cursista C13 considera:*

*“Muito importante o professor dominar técnicas de produção de vídeos para que possa acompanhar as mudanças na educação e na relação aluno professor, pois os alunos muitas vezes já são criadores de conteúdos nas redes sociais e precisamos utilizar esse potencial para a educação” (C13.E1.Q3).*

Além disso, pensando no papel do professor neste processo, professor cursista C4 desta que:

*É preciso que o professor observe alguns pontos na construção dos vídeos desses estudantes como por exemplo de que maneira, como, por que, para que ele produz, as fontes utilizadas para a pesquisa e a partir daí, o professor será um importante mediador para a produção de vídeos relacionados aos conteúdos trabalhados, ou seja, ele irá aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos e apresentá-los a novos conceitos no sentido de somar as informações e levá-los à reflexão para a elaboração dos vídeos e conseqüentemente do CONHECIMENTO” (C4.E1.Q3).*

Portanto, *“ao incluir a produção de vídeo no processo de ensino aprendizagem, o professor oferece a oportunidade de o educando atuar como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade” (C19.E4.Q4).* Tal afirmação nos leva a refletir sobre os impactos que a incorporação do vídeo enquanto um recurso tecnológico pode causar na formação dos estudantes.

Sabemos que vídeo, no contexto educacional, é composto por elementos que devem atender à sua intencionalidade didático-pedagógica. Sua estrutura constitui um recurso digital poderoso e motivador que atende as demandas de uma sociedade de jovens protagonistas e que podem contribuir para um aprendizado de forma autônoma. Neste viés, ao nos apropriarmos das respostas dos professores cursistas, entendemos que os elementos que precisam ser considerados para a produção dos vídeos podem impactar diretamente na formação dos alunos. De acordo com o professor cursista C17:

*“Através de estratégias de aprendizagem é possível favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, expressão, comunicação, integração de diferentes capacidades e inteligência e apreciação do trabalho em grupo” (C17.E1.Q2).*

Corroborando com esta afirmação a manifestação do professor cursista C9, ao dizer que *“desperta curiosidade e novas descobertas, estimulando novas experiências por meio da tecnologia, e dessa forma construindo competências e contribuindo para o desenvolvimento de muitos estudantes” (C9.E1.Q2)*. Assim, fica evidente que, de acordo com a percepção dos cursistas, a produção de vídeos enquanto estratégia didático pedagógica pode contribuir de maneira significativa no aprendizado, pois *“auxilia o aluno na compreensão e assimilação dos conteúdos” (C14.E3.Q2)*, *“torna as aulas mais atraentes e inovadoras, tanto para alunos quanto para professores” (C9.E1.Q2)*, sendo *“mais atrativo para o aluno conversar sobre os temas e decidir como fazer determinadas cenas, quadros, adaptações” (C1.E1.Q3)*. Portanto, o *“interesse e a vontade de aprender pode ser estimulada com os vídeos” (C24.E1.Q2)*, *“gera mais interação, responsabilidade e comprometimento” (C23.E1.Q3)* e *“traz uma gama de elementos que pode facilitar o entendimento do conteúdo” (C10.E1.Q2)*.

Para o professor cursista C1:

*“O fato de precisarem pesquisar, ler e estudar sobre determinado tema antes de produzir o vídeo, é bastante relevante para a tomada de consciência do estudante quanto ao conhecimento prévio para a produção, pois logo vão perceber que não é possível produzir um vídeo sem conhecer o tema” (C1.E1.Q2).*

Assim, este é *“um instrumento enriquecedor, que desenvolve a linguagem, a criatividade, a imaginação, possibilitando ao aluno mais entusiasmo durante as aulas” (C7.E4.Q4)*, resultando em *“uma aprendizagem efetiva e diferenciada” (C13.E1.Q2)*.

As respostas apresentadas pelos cursistas, evidencia-se diversas possíveis potencialidades decorrentes da prática de produções de vídeos, impactando inclusive na relação entre professor e aluno. Logo, a prática de produção de vídeos se mostra capaz de preencher a lacuna existente entre o professor e o aluno. Para Moran (1995) o aluno faz a leitura do que ele pode visualizar, ele vê e compreende. As narrativas do vídeo é mais sensorial-visual do que racional e diante destes aspectos a produção de vídeos pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, o vídeo “combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional” (MORAN, 1995, p. 28).

É necessário articular o saber pedagógico às novas práticas com a utilização das tecnologias, sobretudo o aparelho celular para dominar técnicas de produções de vídeos com intencionalidade pedagógica, não esquecendo do aluno como um ser social, que precisa desenvolver suas funções cognitivas a favor da aprendizagem. Assim, a flexibilidade que a incorporação da produção de vídeo proporciona na prática docente dispõe ao professor atuar como mediador, tornando o aluno um sujeito ativo e participante da sua própria aprendizagem.

Para finalizar a análise desta categoria, apresentamos a seguir os impactos que o curso de formação continuada pôde proporcionar aos professores cursistas. De modo geral, todos os participantes afirmaram que o curso agregou bastante em sua prática pedagógica. Como já elencado anteriormente, nem todos os participantes possuíam domínio para a produção de vídeos e estes ficaram muito interessados em aprofundar esta prática e implementá-la em sala de aula. De acordo com o professor cursista C2:

*“A partir das leituras pude refletir e mensurar a importância do uso dos vídeos em diferentes momentos e como a intencionalidade é imprescindível. Ressignificar seria uma palavra que descreveria todo esse contexto” (C2.E1.Q2).*

Corroborando com essa afirmação a manifestação do professor cursista C18 ao dizer que *“o curso proporcionou diversas reflexões que contribuíram*

significativamente para a compreensão da importância e inevitável inovação da prática pedagógica” (C18.E4.Q3). Neste sentido, note que as leituras e reflexões decorrentes são fundamentais, pois o “curso supriu todas as minhas angústias com relação a produção e utilização pedagógica de vídeo em sala de aula, proporcionando uma orientação muito boa com os artigos disponibilizados” (C2.E4.Q1).

Na percepção do professor cursista C4, “o curso ampliou minha visão e entendimento sobre o tema e trouxe uma ótima fundamentação teórica e prática” (C4.E4.Q1). Para o cursista C21, “tornou impactante e gerou interesse para pesquisar e me aprofundar nessa prática pedagógica” (C21.E4.Q3). Tais manifestações vão ao encontro da percepção do professor cursista C5:

“Contribuiu muito para inovar a minha prática especialmente na maneira de analisar e valorizar o vídeo de maneira sistemática. A parte prática foi excelente, mas os textos teóricos foram muito importantes para mudar a minha perspectiva acerca do vídeo”  
(C5.E4.Q1)

Observe as manifestações apresentadas acima que os professores cursistas valorizaram a fundamentação teórica no sentido de sistematizar e orientar os sobre os cuidados/critérios necessários para implementar esta prática em sala de aula. A possibilidade de inovação e aperfeiçoamento foram amplamente citados. Isso fica evidente na manifestação do professor cursista C25 ao dizer que o curso “abriu campo para novas ideias e estimulou para novos projetos” (C25.E4.Q1).

Muitos destacaram o planejamento e o roteiro como etapas fundamentais, essenciais para organização das ideias. Contudo, a etapa de produção dos vídeos possibilitou colocar em prática o que foi abordados na teoria. Neste sentido, o professor cursista C27 evidencia que:

“Através da atividade prática pude perceber o quanto é importante a utilização de vídeos produzidos por mim (a professora da turma) e não somente aqueles que já estão prontos e disponíveis na internet. Também pude constatar que é possível produzir um vídeo (mesmo que simples) e que devemos

*estar abertos a mudanças e as necessidades que surgem, com isso a cada tentativa aprendemos mais e vamos nos aperfeiçoando e aprendendo (C27.E4.Q2).*

Já o professor cursista C3 destaca que *“aprendi a gravar vídeos que até então não dominava e nem conhecia os aplicativos e meios de edição” (C3.E4.Q1).* Mediante esta falta de domínio para a utilização das tecnologias digitais no contexto escolar, Públio Júnior (2018) afirma que as propostas de formação geralmente não estão em consonância com a prática do dia a dia em sala de aula. Mas não é razão para comodismo, é preciso se capacitar sempre.

Como dito aos cursistas no decorrer da formação, o curso foi apenas introdutório e, considerando o professor um eterno aprendiz, precisam sempre se aperfeiçoar, se aprofundar em novas práticas e estratégias de ensino, principalmente num mundo em constantes mudanças e inovações tecnológicas.

Após a produção dos vídeos pelos professores cursistas, estes foram compartilhados, de modo que durante o último encontro síncrono do curso de formação foi realizado uma roda de conversa sobre as produções realizadas. Na percepção do professor cursista C4:

*“Dentre os vídeos apresentados, vimos vídeos bem elaborados e alguns cursistas que estão dando os primeiros passos para o uso dessa ferramenta didática, mas em todos foi possível perceber o esforço e empenho dos participantes” (C4.E4.Q2).*

Corroborando com esta percepção a manifestação do professor cursista C18 ao destacar que *“todos se empenharam e colocaram em prática a aprendizagem do curso” (C18.E4.Q2).* Para o professor cursista C16, *“as produções apresentadas demonstraram o envolvimento dos professores com o conteúdo e com as produções. Assim, as produções ficaram muito boas” (C16.E4.Q2).* O professor cursista C7 destaca a *“importância de cada produção dentro do seu contexto” (C7.E4.Q2)* e o professor cursista C2 complementa enfatizando que *“todos os vídeos produzidos foram de conteúdos bem abrangentes, diversificados” (C2.E4.Q2).* Já para o professor cursista C26, *“os vídeos apresentados me apresentou uma grande variedade e*

*possibilidade em relação aos elementos citados” (C26.E4.Q2). Assim, “as produções em sua maioria foram criativas e com muita informação” (C24.E4.Q2), “conteúdos claros, linguagem acessível e um grupo com vontade de aprender e inovar neste momento de aulas remotas” (C6.E4.Q2).*

Em resumo, os vídeos foram considerados *“esclarecedores e didáticos” (C3.E4.Q2)*, além de *“bem coerentes e atenderam ao proposto para o curso” (C1.E4.Q2)*. Apesar disso, o professor cursista C1 relata que *“alguns foram realizados, visivelmente, sem planejamento, pois não apresentaram coerência com a proposta do curso” (C1.E4.Q2)*. Portanto, assim como evidenciamos anteriormente, se faz necessário compromisso e dedicação para que ações como as propostas possam ser postas em prática.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a formação não se encerra com o curso realizado, cabendo aos professores cursista novas ações que corroboram com o aprendizado iniciado neste curso. Tais percepções podem nos fazer refletir sobre os *desafios para a incorporação das tecnologias no contexto educacional*, tema da nossa terceira e última categoria.

### **Categoria 3 - Desafios para a incorporação das tecnologias no contexto educacional,**

Esta categoria está mais especificamente relacionada aos significados *desinteresse pela capacitação* (4 unidades de sentido atribuídas) e *dificuldades/fragilidades* (22 unidades de sentido atribuídas).

O desinteresse pela capacitação é o primeiro obstáculo que precisa ser superado. Isso só é possível mediante reflexão sobre a própria prática docente. Contudo, infelizmente há profissionais desinteressados pela capacitação frente as dificuldades em enfrentar a jornada de trabalho e conciliar uma formação continuada, ou ainda *“por medo, resistência, timidez ou comodismo” (C14.E4.Q4)*. De acordo com o professor cursista C10 *“um dos pontos mais críticos é a falta de conhecimento dos profissionais sobre as tecnologias, e a falta de interesse deles para usar e aprender sobre tecnologias” (C10.E4.Q4)*. Assim, *“muitos profissionais não procuram se atualizar” (C9.E4.Q4)* devido a *“resistência de alguns professores para as tecnologias” (C1.E4.Q4)*.

Uma das formas de superar este obstáculo é refletir sobre mudanças substanciais da prática docente potencializada pelo uso das tecnologias digitais. É o entendimento de que são mudanças necessárias que exigem o reconhecimento de um novo olhar na busca de soluções, além da necessidade de redimensionar a escola para que esta possa atender as demandas atuais.

Como vimos na introdução deste trabalho, um dos maiores problemas enfrentados na escola em relação às tecnologias digitais não reside apenas ao acesso, mas na sua aplicabilidade, “há de se (re)pensar como deverá ser realizada a formação do docente de modo que integre a teoria e a prática pedagógica no contexto escolar de forma eficiente” (PÚBLIO JUNIOR, 2018, p. 194). De acordo com o professor cursista C7:

*“Com os avanços na vida diária escolar, tive que aprender sem curso ou uma preparação prévia. Ainda não domino muito bem. Mas esses avanços tecnológicos vieram para reforçar a necessidade de um enriquecimento no processo ensino aprendizagem” (C7.E1.Q1).*

Logo, para o professor cursista C16 “a principal fragilidade é o pouco ou nenhum conhecimento dos professores a respeito da produção de vídeos, dessa forma fica limitado o uso como ferramenta didática” (C16.E4.Q4). O professor cursista C6 complementa destacando que “a fragilidade pode aparecer quando o docente não sabe direcionar o conteúdo do vídeo, não ter objetivos claros para produzir e utilizá-lo no ensino e no impulso da aprendizagem não se capacita” (C6.E4.Q4). Ainda assim, as principais queixas estão relacionadas ao tempo para se capacitar. Infelizmente a alta jornada de trabalho do professor, muitas vezes, não oferece condições para participarem de cursos de formação continuada.

O professor cursista C7 destaca que “requer muito estudo e tempo para que ocorra a prática com os aplicativos” (C7.E4.Q3), ou ainda, o “tempo para preparar um material engajado com conteúdo” (C20.E4.Q4). Além de tempo para formação, o professor cursista C1 destaca a falta de equipamentos:

*“Raramente o professor têm os equipamentos e tempo para*

formação. O que aprende dentro dessas tecnologias é por conta própria e nos escassos momentos que deveriam ser de descanso” (C1.E1.Q1).

Corroborando com esta manifestação a percepção do professor cursista C5 ao destacar “a falta de equipamentos adequados nas escolas e quantidade para que todos possam manipular e assim aprender as técnicas necessárias para uma boa produção de vídeo” (C5.E4.Q4). Já o professor cursista C4 destaca “a falta de investimento em tecnologia nos colégios, falta de equipamentos, falta de capacitação adequada para professores e por vezes desmotivação para aprender” (C4.E4.Q4) e o professor cursista C1 complementa manifestando que:

“A falta de investimentos reais na educação, quando o assunto é formação [...] exige-se que o professor esteja atualizado, mas não se promove condições. Se o professor quiser qualquer formação, terá que sacrificar seu horário de descanso e tempo com a família” (C1.E4.Q4)

Note que os argumentos apresentados podem ser compreendidos como foco gerador de desmotivação. Segundo Peripoli e Barin (2018), é indispensável que o professor busque se aperfeiçoar continuamente, especialmente quando se trata da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais. Mas para que isso ocorra é preciso que as políticas públicas assumam este compromisso, não somente aumentando a oferta de cursos para estimular a implementação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, mas também possibilitar mais tempo para o profissional que enfrenta longa jornada de trabalho semanal, tenha a oportunidade de se aperfeiçoar, além de proporcionar fluência para utilizar as mais variadas ferramentas que estão disponíveis e criar a partir delas.

Como fragilidade também fora citada o “contexto social e econômico de muitos alunos que limita e dificulta o acesso à Internet e aos instrumentos midiáticos” (C18.E4.Q4). Respostas análogas também foram apresentadas por outros professores cursistas. Por fim, os professores cursistas também destacaram a “dificuldade de acesso e falta de estruturas das escolas” (C19.E1.Q2), as quais

contemplam a “falta de recursos e equipamentos adequados” (C3.E4.Q4), estando entre os principais pontos elencados como dificuldades/fragilidades.

Em síntese, estes resultados evidenciam o quão complexo é este processo, justificando ainda mais a necessidade de empenho e dedicação para que possamos mudar o cenário que dispomos atualmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta grande relevância para a área de ensino, tendo em vista as potencialidades que as tecnologias digitais podem oferecer a favor da prática pedagógica do professor, pautado em ferramentas que podem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Os alunos estão inseridos no meio digital e a aceitação por professores e alunos produzirem vídeos de conteúdos acadêmicos, utilizando os aparelhos celulares é uma possibilidade contemporânea e atrativa. Além disso, a linguagem diferenciada do vídeo, a qual apresenta sons, movimentos e cores pode atrair o aluno e despertar a curiosidade, criticidade e o protagonismo da sua própria aprendizagem.

Por estes aspectos é que propomos como Produção Técnica Educacional, parte integrante desta pesquisa, o curso de formação continuada aos professores da educação básica para a produção de vídeos didáticos, com foco na necessidade de instrumentalizá-los para esta técnica didático-pedagógica, pois, um dos maiores problemas enfrentados na escola em relação ao uso das tecnologias digitais não reside apenas ao acesso, mas na sua aplicabilidade.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver um Curso de Formação Continuada para o desenvolvimento de vídeos didáticos com foco na análise das percepções dos professores cursistas em relação à incorporação do vídeo no contexto educacional, com o intuito de futuramente propiciar a produção audiovisual por parte dos alunos. O *corpus* da pesquisa teve como base os questionários respondidos pelos professores cursistas no decorrer do curso e, neste contexto, foram considerados como objeto de análise apenas as respostas obtidas nestes questionários aplicados, ou seja, as discussões e reflexões realizadas durante os encontros síncronos serão consideradas em uma análise futura.

A análise do *corpus* da pesquisa, amparada pelo método da ATD, sugere que a formação tanto inicial, quanto continuada de professores para o domínio técnico e didático pedagógico das produções de vídeos é extremamente importante no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

As discussões na educação insistem na falta de recursos tecnológicos nas escolas, o que é fato. Nem todas as escolas brasileiras dispõem de computadores,

*tablets, notebooks* para uso dos alunos. Entretanto, temos uma ferramenta potente nas mãos dos jovens e crianças que podem ser aproveitadas para a gravação de vídeos, o celular. Além do mais, de acordo com a base teórica que sustentou esta pesquisa, o vídeo é uma linguagem oral, que visa a disseminação das informações, a comunicação e a sua produção pode proporcionar autonomia em pesquisas para exercitar a construção do conhecimento e também explorar possibilidades de criar conteúdos digitais para o público consumidor.

Na primeira categoria denominada *o professor na contemporaneidade* foi possível constatar que a cobrança do professor em decorrência das mudanças em nossa sociedade implica em cobrança pessoal e estas cobranças estão relacionadas à necessidade de formação continuada frente ao uso de tecnologias digitais. A busca por capacitação aumenta ao passo que a escola evolui, os alunos a cada dia dominam com facilidade os recursos digitais e os processos de mudanças de paradigmas nos faz repensar a prática pedagógica.

Na segunda categoria intitulada *Relação entre professores e alunos mediante incorporação do vídeo enquanto recurso tecnológico no contexto educacional*, podemos salientar que a relação entre o professor e o aluno frente às novas tecnologias quando pautada numa relação horizontal, no qual ambos podem aprender juntos, todos são beneficiados.

Os elementos de motivação ao professor ao utilizar o vídeo como um recurso didático, ou seja, com intencionalidade pedagógica, se torna um aliado da prática docente.

Na percepção dos professores cursistas, o curso gerou motivação para aprofundamento na temática, visto que os elementos importantes a serem considerados para garantir a qualidade do vídeo são: as técnicas de gravação e o planejamento sistemático, elaboração de roteiro para a organização das ideias, utilizando-se de critérios didáticos pedagógicos com a intenção de potencializar a aprendizagem.

Constatamos com a análise a necessidade de investimento por políticas públicas na formação inicial e continuada, pois há carência de formação específica de professores que possam cotejar com a realidade em sala de aula, num contexto onde os alunos já conseguem produzir os seus vídeos, em virtude da cultura digital que estamos inseridos. É preciso que a prática pedagógica do professor e os

recursos digitais estejam em conexão com os alunos contemporâneos.

Destacamos também na terceira categoria: *desafios para a incorporação das tecnologias no contexto educacional* que um dos maiores desafios apresentados pelos professores cursistas é o tempo para participarem de capacitação para o uso dos recursos digitais, tendo em vista que a dificuldade de conciliar uma longa jornada de trabalho semanal com formação continuada ou por medo, timidez, resistência ou comodismo, conseqüentemente pode gerar desinteresse pela capacitação.

A etapa de produção dos vídeos pelos professores cursistas, um dos requisitos de atividades do curso, possibilitou colocar em prática o que foi abordado na teoria, fazendo conexão entre teoria e prática. Contudo, podemos afirmar que a formação não se encerra com o curso realizado, cabendo aos professores cursistas novas ações que corroboram com o aprendizado iniciado na formação.

Sugerimos que trabalhos futuros possam aprofundar-se nesta temática, como possibilidade de formação continuada, pois, esta sociedade de consumidores e produtores de conteúdos (os alunos) são capazes de desenvolverem produções com intencionalidade pedagógica, com o auxílio do professor como um mediador no processo. Neste viés, esta relação horizontal entre professores e alunos precisa ser construída, ou melhor, possibilitada porque todos podem aprender juntos, basta o professor estar aberto aos desafios que a cultura digital oferece.

Podemos sugerir como pesquisas futuras a investigação da aquisição do conhecimento, mediante a produção de vídeos didáticos por parte dos alunos. Assim, a flexibilidade que a incorporação da produção de vídeo proporciona na prática docente dispõe ao professor atuar como mediador, tornando o aluno um sujeito ativo e participante da sua própria aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRION, R. **Consumos de vídeo online cresce 165% no Brasil nos últimos 5 anos.** Olhar digital, 2019. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2019/09/25/noticias/consumo-de-video-online-cresce-165-no-brasil-nos-ultimos-5-anos/>. Acesso em 07 jan 2022.
- BANNELL, R. I. et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens.** Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes: Editora PUC, 2020.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHERENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- BORBA, M. de C.; NEVES, L. X.; DOMINGUES, N. S. A atuação docente na quarta fase das tecnologias digitais: produção de vídeos como ação colaborativa nas aulas de Matemática. **Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 9, p. 1-24, 2018.
- BORBA, M. C; OECHSLER. V. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.** v. 11, nº 2, p. 391 – 423, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8434/pdf>. Acesso em jan 2021.
- BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Diretoria de Avaliação. Área de Ensino. Documento de Área 2013. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_ATT27SET.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf). Acesso em 26 nov. 2020.
- BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. 58 p. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1ed.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf?sequence=1). Acesso em 07 jan de 2021.
- BRIGNOL, J. de M.; SILVA, J. A.; PEREIRA, J. A produção de vídeo estudantil modificando o espaço escolar do meio rural. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 19, n. 09, p. 1-12, 2017.

COELHO NETO, J. et al. O uso das TIC na formação de professores de escolas que obtiveram baixo IDEB. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2011. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1651/1416>. Acesso em dez de 2021.

FERREIRA, M. da S.; REHFELDT, M. J. H.; SILVA, J., S. Possibilidades para o uso pedagógico do vídeo no ciclo de alfabetização. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 9, v. 23, p. 1-11, 2017.

FESTIVAL Nacional de Curtíssima Metragem: Claro Curtas. **Orientações para a produção de vídeos de curtíssima metragem**. 2009. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2010/02/Miniquia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: [https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA%281%29.pdf](https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; BENIGNO, A. P. A. Produção de vídeos amadores de experimentos: algumas contribuições para se pensar o processo educativo. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 244-272, 2018.

FRIZON, V.; LAZZARI, M. D. B.; SCHWABENLAND, F. P.; TIBOLLA, F. R. C. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806\\_11114.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf). Acesso em 03 nov 2021.

GATTI, B. A. et al (org.). **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. 2. ed. atual. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN 978-85-7652-239-3. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GENEROSO, A. A.; COELHO NETO, J.; REINEHR, S.; MALUCELLI, A. Abordagem Qualitativa do uso das TDIC na Educação Básica. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, 2. 2013, Campinas. Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2013. p. 230-233. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2600>. Acesso em: 29 Dez 2021.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Método de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 43-64. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. F. Vídeos didáticos: **uma proposta de critérios para análise**. *Revista Brasileira. Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012. 141p.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**, Joint Technical Report Software Engineering Group, Department of Computer Science, Keele University, United King and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd., Australia, 2004.

KOVALSCKI, A. N.; GONÇALVES, E. S. Produção de Vídeo na Escola: oportunizar saberes e o resgate da cultura local. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 19, n. 09, p. 1-12, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docente. São Paulo. Cortez, 2004.

LUCAS, L. B. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia et al. (Org.). **Propostas didáticas inovadoras**: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.

MACIEL, P. R. C.; CARDOSO, T. F. L. A História do Conceito de Função em Vídeo: uma proposta para a aprendizagem. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 28, n. 50, p. 1348-1367, 2014.

MARTINS, D. **Como fazer um roteiro de vídeo para trabalhar com seus alunos em sala de aula**. Educação: livre para pensar. 2012. Disponível em: <http://educacaolivreparapensar.blogspot.com/2012/03/como-fazer-um-roteiro-de-video-para.html>. Acesso em mar de 2021.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHERENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ: 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHERENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda *in*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan/abr. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 03 de jun de 2020.

NOGUEIRA, F.; GONÇALVES, C. Divulgação Científica: Produção de vídeo como estratégia pedagógica para a aprendizagem de Ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 7, n. 14, p. 93-107, 2014.

OECHSLER, V., FONTES, B. C., BORBA, M. de C. Etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica: uma experiência na aula de matemática. **Revista Brasileira de Educação Básica**, (Belo Horizonte, online), 2017, vol.2, n.2. ISSN 2526-1126.

OECHSLER, V.; MANERICH, D.; SILVA, F. M. N. A relação entre professor e aluno no processo de produção de vídeo em sala de aula. **Renote-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 1, p. 587-596, 2019.

PEREIRA, P. S; ANDRADE, S. V. R. Tecnologias digitais e as práticas pedagógicas dos professores de matemática da Educação Básica. **Com a Palavra, o Professor**, v. 1, n. 1, p. 57-73, 2016. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/66>. Acesso em 10 mar 2021.

PEREIRA, J.; MATTOS, D. P. A produção de vídeo na prática escolar: análise do I festival de vídeo estudantil da cidade de Capão do Leão/RS- Brasil. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 19, n. 09, p. 1-12, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes; revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERIPOLLI, P. Z.; BARIN, C. S. Formação de professores para a produção de vídeos educacionais. **Revista Tecnologias na Educação – Ano 10 – Número/Vol.25 –Julho 2018**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326825615>. Acesso em 10 de fev 2021.

PÚBLIO JÚNIOR, C. Formação Docente frente às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 24, n. 47, p. 189-210, 2018. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5910>.

ROCHA, C. As. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Vol. 5. Curitiba: Ibpex, 2008.

ROSA, C. F. M. Roteiro de produção do vídeo: Educação nutricional. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2008. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1611-6.pdf>. Acesso em: fev/21.

SANTOS, J. C. dos. Fazendo vídeos numa escola pública: em busca de representações de identidade. **Revista Educativa**, v. 18, n. 1, p. 129-145, 2015.

SCHONS, J.; SILVA, A. F. A experiência pedagógica com produção de vídeos em sala de aula: alimentos, saúde e sociabilidade no espaço escolar. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 8, p. 1-20, 2016.

SILVA, H. J. G. da; RODRIGUES, J. J. V.; SILVA, V. M. G. da. Produção de vídeos educativos com o aparelho de telefone celular: uma proposta para promover a aprendizagem significativa no ensino de Ciências no Ensino Fundamental. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 9, v. 23, p. 1-12, 2017.

SOUZA, I. A.; FARIA, R. C. B. O uso de metodologias diversificadas para o ensino e aprendizagem de Biotecnologia no Ensino Médio. **Revista Tecnologia Educacional**. v. 31, p. 164 -167, 2015.

TELECO, **Inteligência em Telecomunicações. Estatística de celulares no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em 16 de nov de 2020.

WUNSCH, L. P.; FERNANDES JÚNIOR, Á. M. **Tecnologias na educação: conceitos e práticas**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOREZZAN, C. A.; BEHAR, P. A. **Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico**. Modelos pedagógicos em educação à distância. Porto alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO> - Diretrizes.pdf. Acesso em jan. de 2022.

VALÉRIO, M. Análise textual discursiva: da polinização das palavras à dispersão de conhecimentos. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1. ed. Maringá: Massoni, 2021. p. 301 – 327.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ Campus Cornélio Procópio

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

Mestranda: Andréia Caldeira das Chagas

Orientador: William Júnior Nascimento

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Questionário 1- inscrição e avaliação diagnóstica

- 1) Nome completo do cursista.
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Possui pós-graduação? Qual (quais)?
- 4) Em quais níveis de ensino você leciona?
  - ( ) Educação Infantil
  - ( ) Ensino Fundamental anos iniciais
  - ( ) Ensino Fundamental anos finais
  - ( ) Ensino Médio
  - ( ) Ensino Técnico
  - ( ) Ensino Profissional
  - ( ) Não estou em exercício
  - ( ) Outro
- 5) Você autoriza adicionar o seu contato no grupo do *Telegram* (será criado pela professora regente) para eventuais orientações e informações enquanto durar o curso?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
- 6) Se a resposta for sim, adicione o seu número de contato.
- 7) Em sua formação inicial foi abordada o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como uma estratégia de ensino? Comente.
- 8) Você já gravou vídeos educacionais? Como foi a sua experiência?
- 9) Caso você já gravou e editou vídeos, qual (quais) aplicativo (s) ou software você utilizou para a edição?
- 10) Você já fez alguma formação continuada relacionada à temática produção de vídeos educacionais?
- 11) Qual a sua expectativa referente a este curso de formação continuada?  
Explique.

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio***

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Vídeo Educacional e Formação Continuada: análises e percepções”, realizada pela pesquisadora Andréia Caldeira das Chagas, referente ao trabalho de conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus Cornélio Procópio*. Estou ciente de que os resultados obtidos serão utilizados para fins de divulgação científica, desde que a minha privacidade será respeitada. Também fui informado(a) de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o assentimento a qualquer momento. Tendo sido orientado (a) quanto ao objetivo da pesquisa, autorizo a utilização das informações por mim apresentadas.

Cornélio Procópio, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio*****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VÍDEO E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, por meio do presente termo, os pesquisadores: Andréia Caldeira das Chagas e William Júnior Nascimento, do projeto de pesquisa intitulado: “*Vídeo Educacional e Formação Continuada: análises e percepções*”, a utilizarem fotos, vídeos e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor dos pesquisadores da pesquisa acima especificados.

Cornélio Procópio, de 2021.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

**APÊNDICE D****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio*****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

Mestranda: Andréia Caldeira das Chagas

Orientador: William Júnior Nascimento

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Questionário 2**

- 1) Qual a sua percepção sobre o ritmo acelerado das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais e o papel do professor neste contexto?
  
- 2) A partir das leituras realizadas sobre o uso de vídeos como recurso educacional, quais os impactos considera possível de alcançar mediante sua implementação no contexto educacional?
  
- 3) Sabemos que muitos alunos produzem seus próprios vídeos com conteúdos diversos. Na sua percepção, qual seria o impacto desta produção no contexto educacional, ou seja, no processo de construção relacionado aos conteúdos curriculares de sua disciplina? Neste contexto, considera importante o professor dominar técnicas de produção de vídeos para ensinar os alunos?

**APÊNDICE E****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio*****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

Mestranda: Andréia Caldeira das Chagas

Orientador: William Júnior Nascimento

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Questionário 3**

1) Em sua percepção, ao assistir aos vídeos produzidos por alunos da Educação Básica, foi possível identificar alguma(s) das propostas de utilização do vídeo defendidas por Moran (1995). Comente.

2) Tendo em vista as categorias de análise de materiais audiovisuais educacionais propostas por Gomes (2008) explique por que o vídeo, no contexto de recepção na sala de aula, deve ser produzido com intenção didático-pedagógica? Além disso, comente sobre a importância de estabelecer as categorias, tanto para a produção quanto para a utilização em sala de aula?

3) Explique qual foi sua percepção quanto a importância de planejamento na construção do roteiro para as produções dos vídeos didáticos?

**APÊNDICE F****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio*****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

Mestranda: Andréia Caldeira das Chagas

Orientador: William Júnior Nascimento

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Questionário 4 – Final**

- 1) Qual (quais) aplicativo (s) você utilizou para a gravação e edição do vídeo que produziu?
- 2) Para qual etapa de ensino (série/ano) o conteúdo do seu vídeo é recomendado?
- 3) O Curso de Formação Continuada contribuiu para inovar a sua prática pedagógica em sala de aula? Comente.
- 4) Elenque os elementos que julgue essenciais para a produção de vídeos didáticos. Neste contexto, como avalia as produções apresentadas?
- 5) O Curso de Formação continuada permitiu que você compreendesse a importância de inovar a prática pedagógica para possibilitar um ensino voltado para o perfil do aluno no contexto atual? Comente.
- 6) Em sua percepção, quais são as fragilidades e as potencialidades da produção de vídeos na Educação Básica e sua utilização em sala de aula, considerando o contexto social e educacional atual? Comente.