

Elaboração de material instrucional mediante a produção de vídeos por professores de educação básica

Instructional material production by basic education teachers

Sofia Daniela Giacobbo Schönfeldt  <https://orcid.org/0000-0002-4486-0833>

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

E-mail: sofia.schonfeldt@universo.univates.br

Rogério José Schück  <https://orcid.org/0000-0001-9275-9193>

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

E-mail: rogerios@univates.br

Adriano Edo Neuenfeldt  <https://orcid.org/0000-0001-5043-1800>

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

E-mail: adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

Derli Juliano Neuenfeldt  <https://orcid.org/0000-0002-1875-7226>

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

E-mail: derlijul@univates.br

Resumo

O presente estudo buscou analisar experimentações e vivências sobre a produção de vídeo junto a professores de uma escola pública localizada no Vale do Taquari/RS. Pretende-se verificar como tais experimentações puderam favorecer (ou não) os processos de ensino em tempos digitais, a partir de Lévy (2011), Kenski (2010), Santaella (2013), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como alicerce das observações e tabulação dos dados coletados, a emergência de categorias de análise, seguindo os preceitos de Moraes e Galiazzi (2013). Para tanto, foram elaboradas as seguintes categorias: a) avaliações e relatos de experiência após as apresentações dos vídeos; b) processos de edição de vídeo; c) possibilidades de utilização dos vídeos em sala de aula. Pôde-se verificar que a produção de material instrucional proporcionou aos educadores experimentar e exercitar o processo criativo e de inventividade, e que certamente foi visto por eles como uma possibilidade de prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação. Professores. Multimídias.

Abstract

This investigation sought to analyze experiences on video production with teachers from a public school located in Vale do Taquari / RS. It is intended to verify how these experiences could favor (or not) the teaching and learning processes in digital times, by Lévy (2011), Kenski (2010), Santaella (2013), etc. As a qualitative research, its data were collected, tabulated, and analyzed following Moraes and Galiazzi's (2013) precepts. Therefore, in this study, were elaborated the following categories: a) evaluations and experience reports after video presentations; b) video editing processes; c) possibilities of using videos in the classroom. It was possible to verify that the production of this instructional material provided moments of considerable importance, in which educators were able to experience and exercise the creative and inventive process, and which was certainly seen by them as a possibility of pedagogical practice.

Keywords: Education. Teachers. Multimedia.

Introdução

Contemporaneamente, os processos de ensino têm se aproximado cada vez mais às multimídias, o que permite afirmar a relevância que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ter na produção do conhecimento e na disseminação de informações. Lévy (2011) corrobora essa ideia, sustentando que as sociedades, as culturas, são produtoras de técnicas, de saberes e, portanto, de tecnologias que resultam em novos conhecimentos.

Vinculada ao Projeto de Pesquisa Aprendizagem e Ferramentas Digitais no Ensino Superior (CNPQ/UNIVATES) - que busca investigar sobre o ensino desenvolvido por professores de graduação, mestrado e doutorado, verificando como está se efetivando a aprendizagem em tempos digitais – esta pesquisa mantém o foco voltado aos professores de Educação Básica. Para tanto, se analisam experimentações e vivências que se deram na produção de vídeo junto a professores de uma escola pública localizada no Vale do Taquari/RS.

O objetivo principal consistiu em verificar como tais experimentações puderam favorecer (ou não) processos de ensino em tempos digitais. A atividade principal consistiu na elaboração pelos docentes de um vídeo com os seus alunos, objeto principal de análise e interesse da pesquisa.

Enfatiza-se que o presente estudo faz parte de um conjunto de ações inter-relacionadas que, especificamente nessa proposta, seguiram alguns passos. Inicialmente, destaca-se que os participantes de um grupo de pesquisa de uma instituição Ensino Superior do sul do Brasil que explora o uso de ferramentas digitais no ensino e na aprendizagem, se reúnem periodicamente para estudar referenciais e estabelecer estratégias a respeito da pesquisa. O segundo passo, refere-se à inserção do grupo em uma escola para perceber as concepções e desenvolver atividades com os professores, foco desse recorte. Mediante os resultados coletados durante esse momento, propõe-se, em outro momento, dar continuidade à proposta com oficinas pedagógicas e inclusão mais efetiva dos estudantes.

Quanto ao presente recorte, este estudo foi desenvolvido a partir de dois eixos norteadores: primeiramente, verificou-se como os processos metodológicos e didáticos se desenvolveram, ao considerar que as TDICs podem ser vistas como possibilidades de recursos que podem ser utilizados em sala de aula. Posteriormente, foi possível verificar como o trabalho docente se desenvolveu, a partir da utilização das tecnologias digitais.

O referencial teórico que foi utilizado na pesquisa sustenta-se em Kenski (2010), Pierre Lévy (2011), Santaella (2013), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo que a investigação segue os traços de um olhar fenomenológico. Nesse sentido, a fenomenologia possibilita valorizar “[...] o sujeito e suas manifestações, transparecendo de forma acentuada o exercício de uma *atitude fenomenológica* de deixar os fenômenos se manifestarem” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.149). De acordo com Silveira e Córdova (2009), nessa mesma abordagem, além de entenderem o próprio pesquisador como sujeito que faz parte da investigação, também ressaltam que este pode compreender as realidades observadas de modo profundo e complexo.



Pressupostos teóricos

Considerando que o tecido social tem associações com as técnicas produzidas segundo seu tempo, sua cultura, fatores políticos, entre outros, não há como sustentar a ideia de que tal relação seja construída na causalidade. Em contrapartida, é possível afirmar, à luz de Lévy (2011), que as tecnologias podem condicionar os acontecimentos ou o desenvolvimento de uma sociedade e sua cultura. Em outras palavras:

Não há uma “causa” identificável para um estado de fato social ou cultural, mas sim um conjunto infinitamente complexo e parcialmente *indeterminado* de processos em interação que se autossustentam ou se inibem. [...]. Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. (LÉVY, 2011, p. 25-26).

Sugere-se, portanto, segundo o autor, que a técnica atua no tecido social de modo complexo. A partir de Lévy (2011, p 21):

“[...] não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas).”

Dito isso, vale ressaltar: “O desenvolvimento das técnicas e das tecnologias possibilitou o surgimento tanto do ciberespaço quanto da cibercultura” (BORGES; DE OLIVEIRA, 2016, p. 431). Em um primeiro momento, mostra-se prudente explicar a contextualização epistemológica de ambos os conceitos anteriormente referidos.

A relação não causal da produção das técnicas e das diferentes tecnologias hoje relacionadas às Tecnologias Digitais implica, necessariamente, no desenvolvimento e na expansão do ciberespaço e da cibercultura. Em se tratando do conceito de *ciberespaço* (sobre o qual Lévy desenvolve sua compreensão muito mais como uma rede de intercomunicações e decodificações digitais), o autor sustenta que:

Eu defino o ciberespaço como o *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*. [...]. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LEVY, 2011, p. 94-95)

Avançando na reflexão, Lévy conceitua a cibercultura como sendo um “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 2011, p. 17). Convém ressaltar que a cibercultura nunca se encontra indissociada do ciberespaço.

É nesse sentido que podemos afirmar que os processos de virtualização das coisas, do mundo, enfim, de tudo aquilo em que participamos junto ao contexto tecnológico, fomenta os processos de expansão do ciberespaço.

A expansão do ciberespaço amplia a sua universalidade. Como decorrência, o mundo informacional se torna menos totalizável. Essa inversão é logicamente dedutível: a ampliação do ciberespaço aumenta a complexidade do universo de informações e dificulta qualquer tentativa de totalização. (BORGES; DE OLIVEIRA, 2016, p. 431).



Assim sendo, a nossa relação com as tecnologias, sejam elas digitais ou não, implica em profundas mudanças. Urge (re)pensar o quanto as tecnologias influenciam a subjetividade que se encontra associada fortemente a esse desenvolvimento tecnológico e cibernético. Santaella (2011), por exemplo, propõe pensarmos em uma possibilidade de existência de um corpo que permite trazer consigo artefatos, próteses. Uma espécie de “ciborgue”. Conforme a autora:

O sentido que dou a essa palavra “biocibernético” é similar ao de “ciborgue”. Entretanto, prefiro o termo “biocibernético”, de um lado, porque “bio” apresenta significados mais abrangentes do que “org”; de outro lado, porque “biocibernético” expõe a hibridização do biológico e do cibernético de maneira mais explícita, além de que não está culturalmente tão sobrecarregado quanto “ciborgue” com as conotações triunfalistas ou sombrias do imaginário fílmico e televisivo. (SANTAELLA, 2011, p. 40).

O ciberespaço e a cibercultura estão diretamente relacionados a um processo de desenvolvimento tecnológico que, indubitavelmente, se encontra no cotidiano dos sujeitos. Isso implica na necessidade de (re)pensarmos em como esses mesmos sujeitos se relacionam com tais técnicas, que a todo momento são produtoras de conteúdos contidos em um espaço cibernético; espaço esse permeado pelas mídias.

A partir do desenvolvimento visivelmente acelerado das Tecnologias de Informação e Comunicação, tem-se como resultado a reinvenção da própria existência humana, seja em nível coletivo, individual, de comunicação, linguagem, escrita, produção de outras técnicas, e outros mais.

Segundo Borges e De Oliveira (2016, p. 433), “Já não é nenhuma novidade afirmar a influência dos ambientes virtuais e da internet no desempenho de papéis sociais e na constituição da identidade dos indivíduos”. Santaella (2013), introduz o conceito de “ecologia das mídias”, isto é, um conceito que diz respeito às culturas permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e como ambas funcionam em seu dinamismo complexo.

Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos. (SANTAELLA, 2013, p. 13).

Assim sendo, no que diz respeito aos processos de aprendizagem, as tecnologias, o ciberespaço e a cibercultura são produtores de efeitos que, certamente, modificam os processos de ensino e aprendizagem do sujeito de inúmeras formas. Retornando às reflexões de Santaella (2013), tais efeitos advêm das mudanças culturais que as tecnologias contemporâneas vêm produzindo por sobre a cultura. Frente a esse quadro que nos é apresentado, se faz necessário verificar o quanto os sistemas educacionais estão intimamente envolvidos nestas mudanças culturais.

[...] a ecologia midiática hiper móvel e ubíqua afeta, sobretudo, a cognição humana. Ao afetar a cognição, produz repercussões cruciais na educação. Novas maneiras de processar a cultura estão intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o pragmatismo, desaguam em novos modos de agir. Os desafios apresentados por essas emergências deveriam colocar sistemas educacionais em estado de prontidão. (SANTAELLA, 2013, p. 18-19).



Preciso é pensar em como as tecnologias, o ciberespaço e a cibercultura resultam em produções infinitas de conteúdos que nos fazem modificar nossas relações sobre os saberes. Em Borges e Oliveira (2016, p. 436-437), elucida-se que:

A emergência desse novo sujeito de aprendizagem com processos cognitivos distintos e novas demandas sociais, impõe um redimensionamento dos saberes e das atitudes dos profissionais em educação. É preciso que a escola, com sua racionalidade analógica, encontre a “frequência” adequada para desenvolver o conhecimento escolar de alunos com “cabeça digital”. Compreender as características do aluno imersivo é condição essencial ao exercício da atividade pedagógica, para que se alcancem resultados significativos na formação do sujeito na contemporaneidade

Para tanto, vemo-nos, concomitantemente, produtores, espectadores e consumidores das tecnologias digitais, que se fazem presentes em nosso cotidiano. Dito isso, faz-se necessário percebermos o quanto elas estão, necessariamente, presentes no ambiente escolar. Kenski (2010), por exemplo, ao pensar sobre tal relação íntima entre os processos educativos e as tecnologias, desenvolve a ideia de que tais tecnologias funcionam muito mais como uma ferramenta de auxílio.

Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia, pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. (KENSKI, 2010, p. 44)

Para bem ou para mal, as TDICs se apresentam como uma ferramenta facilitadora das comunicações, de processamento e acessibilidade de informações. Urge que adentremos em tais problemáticas no decorrer das próximas páginas.

Procedimentos metodológicos

A investigação seguiu uma proposta qualitativa, pois conforme Silveira e Córdova (2009), busca a compreensão daquilo que não pode ser quantificado, de modo a trabalhar a partir do âmbito dos aspectos a serem estudados. Assim, foi possível compreender o fenômeno em sua complexidade, lidando com o imprevisível inerente a tal abordagem, de modo a perceber como o fenômeno se manifesta na realidade específica.

Assim sendo, a pesquisa seguiu os preceitos de Moraes e Galiuzzi (2013) na análise dos dados coletados, possibilitando resultar a emergência de categorias de análise. As observações e as falas foram registradas em diário de bordo, transcritas e organizadas textualmente para uma posterior compreensão desses dados. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2013, p. 12):

[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Desse modo, a partir dos registros das falas dos participantes, foram identificadas as questões emergentes explanadas pelos mesmos, em conformidade com o que se pretende investigar. Finalizado o processo de observação de todas as falas dos professores participantes, o processo de categorização teve início desde uma perspectiva de conjunção de elementos discursivos semelhantes entre si.



Uma vez passado o processo de unitarização do *corpus* textual, abrem-se caminhos para a categorização dos dados coletados. Para tanto, foram elaboradas as seguintes categorias: a) avaliações e relatos de experiência após as apresentações dos vídeos; b) processos de edição de vídeo; c) possibilidades de utilização dos vídeos em sala de aula.

A escola concedeu o Termo de Anuência para a realização da pesquisa junto aos seus professores. Ademais, foi disponibilizado a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse documento consta a autorização do uso dos conteúdos registrados durante as atividades, bem como a sua publicação, para fins educacionais, além de garantir o direito ao sigilo à identidade e não haver nenhum tipo de prejuízo aos participantes.

A partir das observações e dos registros desenvolvidos em diário de bordo, foram abordados recortes das falas dos participantes. Todo o processo de elaboração dos vídeos por parte dos professores participantes, ocorreu em três encontros. O primeiro encontro consistiu na apresentação da equipe de pesquisa responsável pelo desenvolvimento das oficinas de produção de vídeo, bem como da proposta da mesma.

No segundo encontro, contou-se com a presença de 12 professores interessados em participar das oficinas. Nesse encontro, foram abordadas algumas orientações iniciais, tais como o preenchimento de um questionário, conforme o Quadro 1, contendo perguntas que diziam respeito aos conhecimentos prévios dos professores, sobre produção de vídeo, caso o tivessem, bem como sobre algumas tecnologias e ferramentas que já utilizaram para a edição de vídeos.

Quadro 1 - Recorte do questionário enviado aos professores

1. Qual é a sua idade?
2. Você se considera um imigrante ou um nativo digital? Por quê?
3. Você utiliza as tecnologias digitais? Se a resposta for afirmativa, em que momentos você as utiliza? (Procure enumerar por ordem de importância, por exemplo: 1. Pesquisa; 2. Compras; 3. Redes sociais; ...).
4. De acordo com a questão anterior, quais são os possíveis motivos que dificultam o uso das tecnologias digitais?
5. Diariamente, quanto tempo você visita, navega, consulta, páginas da <i>internet</i> ?
6. Com que frequência você consulta páginas da <i>internet</i> que “não contenham vídeos” para auxiliar no ensino e na aprendizagem das atividades desenvolvidas em sala de aula?
7. Com que frequência você consulta páginas da <i>internet</i> que “contenham vídeos” para auxiliar no ensino e na aprendizagem das atividades desenvolvidas em sala de aula?
8. Você já produziu algum vídeo para dispor na <i>internet</i> (<i>YouTube</i>)? Quando?
9. Você dispõe de computador (ou celular) e/ou <i>internet</i> fora do espaço da instituição de ensino que possam ser utilizados sempre que necessários?

Fonte: Próprios autores.

Após as orientações iniciais, foi acordado que os professores se organizassem em quatro grupos com três integrantes, de modo que esses grupos pudessem elaborar um vídeo, com temática livre, de no máximo quatro minutos. Assim sendo, eram esperadas quatro produções de vídeos a serem apresentados no terceiro encontro. No encontro final, foram apresentadas as produções de vídeo desenvolvidas pelos participantes. Dois grupos conseguiram realizar a tarefa.



A seguir, serão expostos os resultados extraídos da participação de seis sujeitos da pesquisa, identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, que auxiliarão na análise e conclusões em relação às práticas dos professores, bem como das dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Estes mesmos trechos são provenientes dos registros e dados coletados no último encontro, durante as apresentações dos dois grupos que desenvolveram as produções de vídeo.

Análise e discussão de dados coletados

a) Avaliações e relatos de experiência após as apresentações dos vídeos

O primeiro grupo a apresentar sua produção decidiu elaborar seu vídeo com base nos protestos dos professores de rede pública, que ocorreram no mês de abril de 2019. Essas manifestações se deram devido aos cortes salariais, às condições de trabalho e das escolas, entre outras pautas. Assim, este grupo fez uso de imagens filmadas em meio às manifestações ocorridas tanto em Porto Alegre, quanto no município de Lajeado/RS.

Tal produção de vídeo consistiu em mostrar as manifestações nas ruas de ambas as cidades, utilizando cortes de cenas que pudessem, minimamente, diferenciá-las. Utilizou-se também de uma trilha sonora com motes sobre a melhoria da educação do país.

Em relação ao processo de produção, segundo o relato da professora P1 que apresenta o primeiro vídeo, houve algumas dificuldades na execução da tarefa, principalmente em relação ao seu desconhecimento sobre as ferramentas que possam ajudar o grupo durante a edição de vídeos:

[...] eu não sei em questão dos outros colegas, mas o que a gente ouviu de conversas, assim, é que a gente achou que a gente iria aprender a fazer o vídeo antes de fazê-lo. [...] Não sabia editar, porque tinha partes do vídeo que eu gostaria que fossem mais curtas, mas eu não sabia fazer, então [...] é isso o que eu fiz aí. (P1).

Vale ressaltar que, apesar de não ter sido o objetivo primeiro das oficinas, percebeu-se pouco conhecimento técnico sobre a produção e edição de vídeo na maior parte dos relatos dos professores, tal como P1 explana. Os professores tinham uma expectativa de que a oficina pudesse proporcionar esses saberes técnicos.

Diferentemente do primeiro vídeo, o grupo que apresentou o segundo escolheu temáticas que estivessem vinculadas às disciplinas trabalhadas pelas professoras do grupo, no caso em questão, da área das ciências exatas. Nesse sentido, os professores escolheram trabalhar sobre como se dá a relação com o dinheiro no cotidiano de duas alunas estrangeiras:

[...] pegar alguma coisa ligada à matemática, que as três são de matemática. E daí a gente pensou alguma coisa de troco, alguma coisa nesse sentido, dinheiro.[...] e lá pelas tantas, no dia do vídeo, pensei alguma coisa de inclusão, [...]. E quando a gente foi filmar, eu coloquei pra elas assim:[...] quando vieram pro Brasil, de como aprenderam a questão de se virar na questão do dinheiro, de se virar aqui no Brasil, no troco, em todo esse sentido. Então, que elas falassem bem espontânea essa parte. Eu não dei nada por escrito, foi assim, um diálogo entre as três. Então, uma é brasileira, uma é



paraguaia, e a outra, então, é haitiana. Então, é um diálogo em que as três falam. Elas falam dos pais, falam da parte da educação [...] (P4).

Como foi explicado por P4, as alunas não receberam um roteiro fixo para a elaboração das perguntas e respostas para esse diálogo. Percebeu-se que este foi um momento que abriu espaços para a exposição das curiosidades e dúvidas da aluna que entrevistou suas colegas estrangeiras, ao passo que estas também puderam expor saberes outros a partir das vivências de seus países de origem, proporcionando uma rica troca de conhecimentos.

Apresentados estes primeiros relatos, pode-se perceber indícios no que diz respeito à formação dos professores. Schwartz (2012), por exemplo, ao descrever sobre a relação dos professores na contemporaneidade, em face às incertezas provocadas pelo exercício investigativo, infere que: “A maioria dos docentes foi formada em uma escola centrada no conhecimento e preparada para transmiti-lo. É nesse conceito de escola que se sentem em segurança” (SCHWARTZ, 2012, p. 118).

Percebeu-se certa insegurança entre os professores em relação à experimentação na produção de vídeo. Insegurança esta que advém de uma autopercepção de carências em relação ao saber técnico no uso das tecnologias digitais, juntamente com a dificuldade em experimentar outros caminhos rumo a novas perspectivas e novos campos de criação.

A insegurança normalmente advém da falta de domínio sobre determinados saberes. Darido et al. (2016) explicam que alguns docentes não conseguem acompanhar a evolução tecnológica por falta de tempo para realizar cursos nessa área ou ainda pela falta de recursos e incentivos no contexto escolar. Em contrapartida, considerando tais dificuldades, ainda vale ressaltar o fato de que se faz necessário refletir no quanto o próprio meio acadêmico se encontra aquém das necessidades de profissionalização dos docentes, bem como da oferta teórica e técnica para as utilizações das TDICs em sala de aula. Estas variáveis fazem com que estes professores não tenham domínio sobre as novas tecnologias, levando a agirem de forma insegura quando confrontados com estes novos saberes.

Quanto ao saber técnico, deve-se ter em mente que não se trata apenas da filmagem propriamente dita, mas de etapas que envolvem a pré e pós filmagem. Gerbase (2012) destaca que para realização de um filme, deve-se atentar para as tecnologias de apoio à roteirização e à produção. Gerbase (2012) ainda destacar que, para se realizar um filme, mesmo após a revolução digital, alguns elementos permanecem, como uma câmera, um equipamento para captar sons, um equipamento para reunir e reorganizar as imagens e os sons de acordo com um roteiro, e um equipamento capaz de mostrar o filme pronto para os espectadores.

Além disso, como destaca Gerbase (2012), a tecnologia por si só não realiza um filme e que, além dos equipamentos, efeitos visuais e sonoros, é necessário se preocupar com os efeitos que a história provocará no espectador, ou seja, um roteiro que valorize o seu conteúdo. Mais adiante, estas mesmas problemáticas serão abordadas em maior profundidade, nos encaminhamos para os relatos de experiência e algumas avaliações proferidas pelos participantes no decorrer do encontro.

Uma vez apresentado o primeiro vídeo, foi solicitado que os integrantes do grupo compartilhassem suas experiências durante os processos de produção do vídeo, bem como sobre algumas de suas avaliações em relação ao decorrer da oficina. Como já



exposto por um dos participantes do primeiro grupo, a expectativa dos professores era de que a oficina os capacitasse para a realização da tarefa.

[...] mas é isso, primeiro achei que a gente ia aprender a montar e depois fazer o vídeo. (P2).

[...] Só que daí ninguém sabia como juntar uma coisa com outra! Aí eu perguntei em sala de aula, e daí uma aluna me falou do “Chop Vídeo”, eu achei o aplicativo, aí eu peguei um vídeo, peguei outro, peguei algumas fotos, [...]. Aí eu baixei essa música, que também eu já tinha de uma outra mobilização; e, que nem eu disse, isso foi uma colagem, e eu, quando eu vi ele pronto, ‘ah, não sei editar’, porque, tiraria umas partes, [...]. (P1).

Para a realização da produção do vídeo do primeiro grupo, portanto, apesar das dificuldades referentes às técnicas de edição de vídeo, percebe-se que foi possível buscar por alternativas técnicas que ajudassem os participantes na elaboração do mesmo. Como relatado por P1, o docente solicitou a ajuda aos alunos na busca por ferramentas que auxiliassem na editoração do vídeo.

Este fato corrobora a ideia de que, na contemporaneidade, a forma como nos relacionamos com as tecnologias digitais muito tem mudado, principalmente, em um ambiente escolar. As redes de comunicações (*ciberespaço*) interferem não somente em como acessamos, compartilhamos e transmitimos as informações, mas também modificam as próprias estruturas que edificam a relação professor-aluno em sala de aula.

Estamos frente a um novo tempo, onde as interações nas redes sociais e o uso colaborativo de informações levam a perceber “[...] a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais” (KENSKI, 2010, p. 54). Tal assertiva nos faz refletir sobre possibilidades outras de práticas pedagógicas.

Retornando para as apresentações de vídeos, após a segunda apresentação uma professora relata que:

A ideia inicial, era de a gente, primeiro, fazer uma fala sobre a questão do troco, que hoje a gente pensa muito da questão da [...] da dificuldade que as pessoas têm, enquanto vendedores e caixas de mercado em dar troco. Essa era a ideia inicial, mas depois, conversando[...] e aí a ‘Professora X’ trouxe pra nós então essa diversidade cultural que ela tem dentro dessa turma, e a gente achou interessante, então, fazer essa [...] esses comparativos dessas [...] duas realidades que são diferentes da nossa. E até era uma curiosidade da própria “entrevistadora” no caso [...] (P5).

Na sequência foi solicitado ao grupo que compartilhasse mais sobre quais tipos de sentimentos, afetos, emergiram durante o processo de produção do vídeo, sobretudo ao propor abrir espaço ao protagonismo nos discursos das alunas que participaram das filmagens, enquanto autores do trabalho apresentado. Entre as respostas, uma das participantes expõe:

[...], eu me sinto um pouco desafiada, porque se eu for propor pro aluno pra que ele faça um vídeo com edição e tudo o mais, eu também tenho que estar preparada se ele vier com questionamentos em relação a isso. Por mais que a gente possa dizer assim: “Aí, eu não sei, a gente teria que pesquisar” OK, mas eu não posso falar isso a todo momento com eles, entende? Eu preciso ter mais ou menos um embasamento em relação a isso pra eu realmente chegar e colocar em prática [...] E se a gente traz uma proposta, a gente tem que ter mais ou menos [...] não vou dizer o domínio total porque a gente



nunca tem o domínio total das coisas, mas assim [...] uma coisa que a gente se sinta confortável pra trazer pra sala de aula. (P5).

A partir da fala do P5, percebe-se a necessidade de preparo e estudo em relação às técnicas e saberes no momento que o professor decide abordar outros processos pedagógicos e didáticos em sala de aula, para o cumprimento de determinada tarefa. Evidencia-se uma necessidade de segurança e de controle por sobre o conteúdo teórico que sustenta sua aula, principalmente em se tratando de um conteúdo ou de uma proposta desconhecida pelo professor.

É possível perceber também a importância de experimentações que estejam para além daquilo que é corriqueiro nas práticas pedagógicas em sala de aula. Ainda apresentando certas dificuldades, os participantes se veem em um lugar que não o do detentor de um saber a ser proporcionado para seus alunos, mas sim em um vasto campo de possibilidades de criação. Schwartz (2012), expõe que:

Assim, o professor precisa cultivar as dimensões da crítica e da participação; necessita alimentar o processo constante de produção própria, para demonstrar, entre outras coisas, que não é refém de ideias alheias, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário. (p. 120).

Ademais, entre as dificuldades apresentadas pelos professores, foi justamente a não delimitação de um tema norteador para a produção do vídeo. A mesma professora ainda expressa que:

[...] tema livre sempre me... me vem na cabeça quando o professor de arte chegava e dizia assim: “O desenho, hoje, é tema livre”, e aí a gente acaba sempre fazendo a mesma coisa. Eu lembro que eu sempre fazia casinha, laguinho, com chuva... Mas quando a gente delimita um pouco mais, eu acho que fica mais fácil... (P5).

Tal posição sobre a não delimitação de um tema norteador para as produções de vídeo é um reflexo não somente de como os participantes compreendem o papel do próprio professor dentro da sala de aula, mas também do quanto esta mesma perspectiva está presente nas práticas desses mesmos profissionais. Assim, a mesma participante dá continuidade à sua fala:

[...] Independente da posição que tu tá, ou professor ou aluno, sempre parece que o professor tem que dar o norte! [...] A gente não consegue ainda... desvincular daquela nossa raiz que nós temos enquanto educação. Eu pelo menos vejo isso assim, porque... eu não sei... eu fiz licenciatura mas a primeira vez quando eu entrei em sala de aula para fazer estágio, eu acabei produzindo o que uma (professora)... (que na minha cabeça era), do que eu tive como experiência enquanto aluna. (P5).

Ao analisarmos esta última fala, percebe-se que a participante compreende que as práticas docentes ainda estão permeadas segundo aquilo que outrora foi experienciado pelo sujeito enquanto aluno. Neste âmbito, Tardif (2017) explana sua problematização da formação dos professores a partir de inúmeros saberes, sejam eles de ordem técnica, científica, epistemológica, entre outros, destacando a importância de considerar o educador como o próprio autor e a própria voz de suas práticas consoantes à sua realidade profissional.

Para além das discussões e apresentações sobre a realização das filmagens, surgiram também alguns momentos de reflexão sobre o entendimento dos participantes frente ao seu *modus operandi* como professores. Dito isto, os trechos discursivos desta professora reforçam a assertiva de Schwartz (2012) anteriormente

citada, no que diz respeito ao quanto a formação dos professores ainda está intrinsecamente voltada a um movimento de reprodução de um conteúdo, a ser transmitido em sala de aula.

A mesma autora ainda ressalta que “A escola não pode mais ficar presa ao conhecimento acumulado pelo homem ao longo da história, tem de ser capaz de produzir conhecimento, tem de estar voltada para o futuro” (SCHWARTZ, 2012, p. 117). O último encontro seguiu para a discussão sobre os processos de edição de vídeo de cada grupo, e mais adiante essas mesmas dificuldades serão novamente abordadas para o seguimento de sua análise.

b) Processos de edição de vídeo

Os professores relataram dificuldade para a realização dos cortes das filmagens e organização das cenas do primeiro vídeo elaborado, de modo que os participantes do grupo no geral não sabiam como fazê-lo ou que tipos de ferramentas poderiam ser utilizadas para a tarefa. O professor precisa se reinventar e assumir outro *modus operandi* dentro de um contexto cada vez mais perpassado pelas TDICs. “Esse novo caos, primitivo como toda balbúrdia, anuncia uma nova reviravolta, antes de tudo da pedagogia, mas também da política em todos os seus aspectos” (SERRES, 2013, p. 45). O mundo e as coisas do mundo já não são mais os mesmos como no passado e, portanto, os modos de ensinar e de aprender também não o são.

O primeiro grupo buscou obter informações e os dispositivos necessários a partir do auxílio e orientação dos próprios alunos. Desse modo, foi possível juntar as cenas gravadas em ambas as cidades em que ocorreram as manifestações dos professores.

Já para o segundo grupo, este processo ocorreu de um modo diferente: os participantes não viram a necessidade de algum tipo de edição de vídeo. Isso se deu justamente pelo modo como organizaram o roteiro e os diálogos realizados pelas alunas participantes das filmagens.

As gravações foram feitas sem cortes, enquanto as alunas dialogavam sobre o assunto proposto (a relação da Matemática e do dinheiro com o cotidiano das alunas estrangeiras). Uma das professoras relatou que as gravações ocorreram mais de uma vez, já que a primeira tentativa resultou em uma gravação de aproximadamente sete minutos, enquanto que a segunda tentativa resultou em uma gravação de exatos quatro minutos, cumprindo os pré-requisitos para a sua apresentação.

Assim, durante as exposições dos vídeos, abriu-se espaço para alguns questionamentos relevantes sobre a proposta de trabalho durante as oficinas. Percebeu-se que a oficina não conseguiu desenvolver conteúdos para além daquilo que os professores já tinham conhecimento em termos de tecnologias digitais.

Vemo-nos, portanto, em face a duas situações que se contrapõem: por um lado, as dificuldades enfrentadas pelos participantes estão atreladas ao não conhecimento sobre as ferramentas de edição e produção de vídeo, por outro, esta experiência ofertada nos três encontros da oficina está distante das práticas desses professores em sala de aula.

[...], os problemas existentes na relação entre educação e tecnologias vão muito além das especificidades das tecnologias e da vontade dos professores em utilizá-las adequadamente em situações de aprendizagem. [...], mesmo quando são oferecidos treinamentos aos professores, esses treinamentos se apresentam distantes das práticas pedagógicas dos profissionais e de suas condições de trabalho. (KENSKI, 2010, p. 58).



O modo como os processos de editoração dos vídeos se efetivou, revela o quanto as Tecnologias Digitais ainda estão distantes da formação e prática dos docentes. Também existe um certo distanciamento entre essas mesmas necessidades dos professores em se qualificarem para a utilização de tais ferramentas e a proposta de oficina de produção de vídeos ofertada. Apesar do pouco conhecimento em editoração de vídeos, ambos os grupos se propuseram a concluir a tarefa que lhes foi dada, a partir de seus conhecimentos prévios em parceria com os alunos.

A desistência de dois grupos pode ser resumida a partir dos depoimentos dos professores, nos quais eles alegaram que, por um lado, esperavam que a gravação de um vídeo fosse algo mais fácil de ser realizado e possível de ser elaborado sem depender muito tempo. Por outro, que primeiro houvesse oficinas de elaboração de vídeos, contendo um roteiro predefinido, que pudesse ser aplicado como um modelo. Esclarece-se que esses encontros iniciais tiveram como objetivo causar inquietações e provocar a experimentação a partir dos conhecimentos prévios dos professores e, por essa razão, não se fez uma capacitação sobre oficinas de produção de vídeos.

Retornando à Kenski (2010), vemos que a partir do intenso desenvolvimento das tecnologias na contemporaneidade, criam-se novas possibilidades de disseminação de informações, o que resulta, também, em outras formas de expressão dessas mesmas informações. As tecnologias digitais de informação e comunicação associam-se a uma “linguagem digital” (p. 31). A autora assim o expressa:

É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto, e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes. (KENSKI, 2010, p. 31-32)

Assim sendo, temos uma nova configuração na transmissão e compartilhamentos de conteúdos e informações. No entanto, dada a velocidade com que as TDICs sofrem alterações e atualizações, elas se tornam, não raro, inacessíveis para muitas pessoas, por terem um custo elevado e requererem saberes específicos para o seu manuseio (KENSKI, 2010).

Tanto a inacessibilidade das tecnologias digitais, quanto um não saber técnico são problemáticas que se apresentam como mais um entrave, entre tantos outros, que se relaciona com a dificuldade de apropriação dessa linguagem que as TDICs propõem. Em outras palavras:

Cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, reviravoltas na nossa afetividade, sensualidade, nas crenças que acalentamos e nas emoções que nos assomam. (SANTAELLA, 2011, p. 25).

Percebeu-se através da produção do vídeo feito pelos docentes que estes pouco interagem com as TDICs junto aos seus alunos. Essa perspectiva não condiz com o pensamento de Serres (2013), ao sustentar que os conteúdos e conhecimentos da educação formal estão hoje disponíveis online, de fácil acessibilidade.



c) Possibilidades de utilização dos vídeos em sala de aula

Como último ponto a ser discutido, foi perguntado aos professores sobre as possibilidades de utilização destes vídeos produzidos, em sala de aula. O primeiro grupo nos responde que este material poderia ser utilizado ao trabalhar sobre as temáticas sociopolíticas, dos movimentos estudantis, entre outros. P3 assim o expressou:

[...] quando a gente está trabalhando a [...] a questão do mundo do trabalho, da sociologia, as relações de trabalho, as relações de poder, quando a gente discute a sociedade, esse vídeo seria [...] Esse tipo de material seria bem aproveitado, seria bem tranquilo de usar com um monte de referências. (P3).

Vemos que a utilização do primeiro vídeo apresentado seria feita a partir de sua reprodução em sala de aula, como um material que pudesse complementar os conteúdos e referenciais trabalhados nas disciplinas das áreas das Ciências Humanas. Percebeu-se que algumas práticas pedagógicas e didáticas ainda estão fortemente atreladas a aulas de cunho expositivo. Necessário destacar que, uma vez tendo acesso a ferramentas digitais que possibilitam momentos de criação e inventividade para o professor, pode-se também pensar em outros modos de produção de aulas.

As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração do comportamento dos professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. (KENSKI, 2010, p. 45).

As possibilidades de utilização de um vídeo de produção própria, levaram a uma autoconsciência do professor de sua própria prática, conforme pode ser percebido no relato do P6:

[...], das coisas que a gente conseguiu ver, que através, de repente, em conteúdos dentro da sala de aula, a gente não ia conseguir desenvolver com eles, do que através de um vídeo. Que de repente a gente não nota, não se dá conta, e que através de um vídeo a gente pode mostrar pros alunos, que nem a questão do vídeo da 'Professora Y' [...] tem tanta [...] coisinhas que a gente pode mostrar pra eles [...] de trabalhos, de se juntar em grupos, de estarem todos por uma causa [...] Essas coisas assim eu acho bem bacana num vídeo. Eu aprendi isso agora, porque eu não sei produzir vídeos, mas agora vendo, não foi tão difícil assim. (P6).

A docente considera a utilização desse tipo de trabalho como uma possibilidade construtiva a ser implementada em sua prática em sala de aula, abrindo espaços de produção de conteúdos que talvez, de alguma outra forma, não teriam tanta efetividade quanto numa produção de vídeos. Assim, diferentemente do primeiro grupo, a proposta deste segundo grupo de professores é a de proporcionar momentos tanto de produção de conteúdo quanto o de investigação e trabalhos colaborativos e participativos.

Conforme Santaella (2013, p. 125), é a partir de sua importância pedagógica que as mídias (principalmente as redes sociais) contém uma potencialidade da “cultura colaborativa e participativa”. Para tanto, é preciso que se possam unir esforços para que os educadores de hoje lancem mão das inúmeras possibilidades que as Tecnologias Digitais têm para oferecer no universo educacional.



Vale ressaltar que um sistema educacional que tenha como proposta tão somente o uso das Tecnologias Digitais, não é um sistema que pode suprir muitas das demandas pedagógicas. Santaella (2013) ressalta que novos modelos educacionais advindos das tecnologias digitais (o ensino à distância, por exemplo) não precisam, necessariamente, se sobrepor às metodologias antecedentes. A autora afirma que:

[...] cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhe são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutemberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico. (SANTAELLA, 2013, p. 304).

Para tanto, Santaella (2013, p. 307) nos propõe que se faz necessário o desenvolvimento de “estratégias integradoras”, de modo que se possa:

[...] entrar no jogo das complementaridades com que as mídias atuais nos presenteiam constitui o grande desafio dos sistemas educacionais e curriculares no mundo contemporâneo. Mas o desafio maior que a aprendizagem ubíqua traz aos sistemas de ensino é a pressão que ela causa sobre o papel tradicional do professor, que, agora, mais do que nunca, está longe de ser o detentor do saber.

Para além da resistência, da insegurança, e da não consonância em relação às Tecnologias Digitais, todas estas problemáticas referentes às dificuldades dos professores no processo de produção e edição de seus vídeos, também dizem respeito à sua formação profissional. A formação tradicional de professores os preparou para a transmissão de conteúdos em salas de aula. Permanece o desafio de (re)aprenderem a ensinar, tendo em vista um aluno que não condiz mais com a ideia de aluno do passado.

Considerações finais

Encontramo-nos frente a frente com um vasto *mundo de tecnologias digitais*. Um mundo em que a produção e compartilhamento das informações permanecem dispersas no ciberespaço, de modo que podem ser facilmente acessadas a qualquer momento, em qualquer lugar, dadas as facilidades que as TDICs nos proporcionam. Isso faz com que devamos olhar atentamente para a complexidade do contexto cultural contemporâneo, isto é, a *cibercultura* (LEVY, 2011).

A partir desse estudo, foi possível perceber que as TDICs ainda estão pouco presentes nas práticas dos professores em sala de aula, apesar de ser crescente a presença junto aos alunos. Pôde-se observar que, embora um grande número de professores estivessem, inicialmente, engajados com a proposta de uma oficina de produção e edição de vídeos, ainda há resistências com a utilização das ferramentas digitais, possíveis de serem manipuladas a partir de um celular, por exemplo.

Esclarece-se que, estrategicamente, optou-se por primeiro perceber as concepções dos professores e como eles manipulavam as tecnologias digitais na produção de vídeos, conhecendo o que eles já sabiam, para sequencialmente oportunizar oficinas de produção e o envolvimento dos estudantes na proposta.



Metade do grupo total de participantes não conseguiu concluir a tarefa nas condições preestabelecidas, por considerá-la trabalhosa, necessitando de um tempo maior para execução, e por esperar um modelo de roteiro já predeterminado para produção. A outra metade dos docentes se empenhou em produzir e editar as gravações a partir de seus conhecimentos prévios e em parceria com os alunos. Percebeu-se que ainda há um longo caminho a percorrer rumo a estratégias de ensino que estejam em consonância com a complexidade deste mundo *ciber*.

À luz dos dados coletados e a análise dos mesmos, a presente investigação confirmou a importância da experimentação em termos de uso das TDICs. A produção de vídeos possibilitou perceber limites e resistências junto aos professores, mas também possibilitou uma prática pedagógica que corroborou as teses centrais dos referenciais teóricos. Dentre elas está justamente a necessidade de uma maior interação com as TDICs.

Referências

- BORGES, Martha Kaschny; OLIVEIRA, Sandro de. **Virtualização e sociedade digital**: reflexões acerca das modificações cognitivas e identitárias nos sujeitos imersivos. *CONJECTURA: filosofia e educação*, v. 21, n. 2, p. 420-440, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3382>. Acesso em: 4 set. 2019
- DARIDO, Suraya Cristina; FERREIRA, Aline Fernanda; FERREIRA, Heraldo Simões; MOTA, Mabelle Maia; TORRES, Aline Lima. As tecnologias da informação e comunicação e a Educação Física escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v 18, n. 1, p. 198-214 jan./abril 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640601>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- GERBASE, Carlos. **Cinema – primeiro filme**: descobrindo, fazendo, pensando. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: 34, 2011
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- SCHWARTZ, Suzana. De Objetos a Sujeitos da Relação Pedagógica: a pesquisa na sala de aula. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013
- SILVEIRA, Denise, T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise, T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31 - 42. E-book. Disponível em:



<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

Recebido: 28/08/2020

Aprovado: 30/06/2021

Como citar: SCHÖNFFELDT, S. D. G. *et al.* Elaboração de material instrucional mediante a produção de vídeos por professores de educação básica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, e141421, 2021.

Contribuição de autoria:

Sofia Daniela Giacobbo Schönffeldt: Escrita, investigação, análise formal, escrita e revisão.

Rogério José Schück: Supervisão, administração do projeto, escrita, revisão.

Adriano Edo Neuenfeldt: Escrita, revisão.

Derli Juliano Neuenfeldt: Análise formal, escrita, revisão.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional

