

## A produção de vídeos educativos como desafio na formação de professores – relato de uma experiência

### The production of educational videos as a challenge in teacher training – report of an experience

### La producción de vídeos educativos como desafío en la formación docente – relato de una experiencia

Carla Susana Nunes Ferreira Vieira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3034-9732>

António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0040-2811>

Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3285-7733>

**Resumo:** Numa era digital em que os desafios à inovação na formação de professores são evidentes, o objetivo deste artigo é identificar e desenvolver diferenciadas estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de competências. No âmbito da Licenciatura em Educação Básica de uma universidade portuguesa e da unidade curricular de Didática das Expressões e Comunicação, os estudantes foram desafiados a produzir em grupo um vídeo educativo. Foram produzidos 9 vídeos educativos, com a participação de 39 estudantes com idades compreendidas entre os 20 e os 39 anos. No final foi aplicado online um questionário individual, centrado em compreender “como os estudantes percebem o potencial formativo da tarefa de produção de um vídeo”. Os dados mostram uma percepção generalizada da existência de aspetos que potenciam a produção de vídeos educativos como ferramenta de formação de professores e da necessidade de os estudantes desenvolverem competências tecnológicas e pedagógicas que lhes permitam identificar, rentabilizar e usufruir dos recursos digitais.

**Palavras-chave:** Professores. Estratégias de Formação. Ferramentas Pedagógicas.

**Abstract:** In a digital era where the challenges to innovation in teacher education are evident, the aim of this article is to identify and develop different learning strategies and skills development. In the scope of the Degree in Basic Education of a Portuguese university and of the course unit Didactics of Expressions and Communication,

<sup>1</sup> Doutora em Educação, ramo Supervisão e Avaliação. Investigadora e docente na Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: [carlasusana@ua.pt](mailto:carlasusana@ua.pt)

<sup>2</sup> Doutor em Multimídia em Educação. Investigador e docente na Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: [moreira@ua.pt](mailto:moreira@ua.pt)

<sup>3</sup> Doutor em Didática. Investigador e docente na Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: [rneves@ua.pt](mailto:rneves@ua.pt)

the students were challenged to produce, as a group, an educational video. Nine educational videos were produced, with the participation of 39 students between the ages of 20 and 39. At the end, an individual online questionnaire was applied, focused on understanding "how students perceive the formative potential of the video production task". The data show a generalized perception of the existence of aspects that enhance the production of educational videos as a teacher training tool and of the need for students to develop technological and pedagogical skills that allow them to identify, use and benefit from digital resources.

**Keywords:** Teachers. Training Strategies. Pedagogical Tools.

**Resumen:** En una era digital en la que los retos para la innovación en la formación del profesorado son evidentes, el objetivo de este artículo es identificar y desarrollar estrategias diferenciadas de aprendizaje y desarrollo de competencias. En el contexto de la Licenciatura en Educación Básica de una universidad portuguesa y de la unidad curricular de Didáctica de las Expresiones y la Comunicación, los estudiantes fueron desafiados a producir un video educativo en grupo. Se produjeron nueve vídeos educativos, con la participación de 39 estudiantes de entre 20 y 39 años. Al final se aplicó un cuestionario individual en línea, centrado en comprender "cómo perciben los estudiantes el potencial formativo de la tarea de producción de vídeo". Los datos muestran una percepción generalizada de la existencia de aspectos que potencian la producción de vídeos educativos como herramienta de formación del profesorado y de la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias tecnológicas y pedagógicas que les permitan identificar, aprovechar y sacar partido a los recursos digitales.

**Palabras-clave:** Profesores. Estrategias de formación. Herramientas pedagógicas.

## **Introdução**

A Formação de Professores (FP) carece de utilizar diferenciadas abordagens que reforcem a ideia de flexibilidade e capacidade de adaptação nas competências a dominar pelos futuros professores. A incerteza dos tempos na área da Educação, e no trabalho dos professores, exige uma grande flexibilidade de reflexão conjugada com as potencialidades dos recursos disponíveis. A produção de vídeos educativos no contexto da FP pode ser uma possibilidade de promoção dessa flexibilidade no ensino (MYLLYMÄKI *et al*, 2018).

Uma particularidade do ensino de Didática das Expressões e Comunicação é que além da abordagem de ensino em sala de aula ou online, por módulos, respetivamente de Expressões Artísticas e Motoras e de Comunicação, a partilha de vivências é uma prática comum. Essa prática permite aos estudantes e professores interagir de modo mais eficaz, potenciando o processo de aprendizagem, sendo as questões de cunho teórico abordadas de acordo com as necessidades e exigências de cada contexto (PRENSKY, 2007). O vídeo, enquanto ferramenta pedagógica, é aqui transferido para a esfera de produção pelos próprios estudantes, em torno de uma atividade plurimodular, compreendendo a agregação dos conteúdos abordados em cada módulo, implicando-os na planificação, gravação e edição do vídeo.

A fase de planificação implica que os estudantes recorram a conhecimentos prévios e a outros desenvolvidos no decurso das aulas, servindo de momento de produção não só do guião ou *script* do vídeo, como da construção dos adereços ou das suas narrativas de suporte, se for esse o caso. Por outro lado, a flexibilidade interpretativa e a incerteza inerente a um processo de produção de vídeo

implicam muitas questões, desafios e possibilidades (OKOPNYI; JUHLIN; GURIBYE, 2020) que, partindo das experiências pessoais e das competências dos estudantes, poderão ser fatores de promoção de capacidade de adaptação à diversidade que caracteriza hoje o campo educativo.

Uma vez que é nosso objetivo adaptar as nossas propostas de ensino e aprendizagem aos contextos dos nossos estudantes e às suas vivências de formação, é possível aumentar a motivação e simultaneamente potenciar as oportunidades de consolidação do processo de aprendizagem significativa (KARPINEN, 2005) em que a responsabilidade e os meios disponíveis são condições essenciais ao sucesso da atividade. Neste sentido, o conceito de aprendizagem significativa proposto por Ausubel, em 1968, sugere que a aprendizagem ocorre quando se desencadeia um mecanismo de aprendizagem significativa ou quando se apresenta um material potencialmente significativo para o aprendente. Levando esta abordagem para o campo do estudante produtor de vídeo, é espectável que a sua implicação permita aprendizagens mais estruturadas e duradoras, suscetíveis de serem olhadas como ferramentas pedagógicas com utilidade profissional. Ressalta, ainda, a individualidade do processo já que cada estrutura cognitiva é por inerência individual assim como o serão os novos significados adquiridos e, outrossim, a sua mesclagem no grupo, desta feita não como somatório de individualidades, mas sim a sua integração holística (AUSUBEL, 2000).

A produção de um vídeo educativo, enquanto meio admissível e útil na formação de potenciais futuros professores, incorpora duas características positivas. Por um lado, a granularidade do conteúdo, que deve ser segmentado, facilitando a assimilação de conhecimentos e permitindo flexibilidade de execução e, por outro, a interatividade, uma vez que promove a interação entre os estudantes na produção do vídeo. Como salienta Snelson (2018) “When learners create videos, they engage in digital authorship through which they become active creators rather than passive consumers of digital media”<sup>4</sup> (p. 294). De uma forma mais detalhada e especificada, poderemos identificar que num processo com estas características

“The act of creating a video, as opposed to watching, is a substantially more involved process that integrates skills such as use of digital video equipment, ethical acquisition of media assets, design and editing of the video, and distribution of the completed product. The process of video production occurs in multiple stages defined in some practitioner guides as pre-production, production, and post-production”<sup>5</sup> (STEIFF 2005 as cited in SNELSON, 2018, p. 294).

---

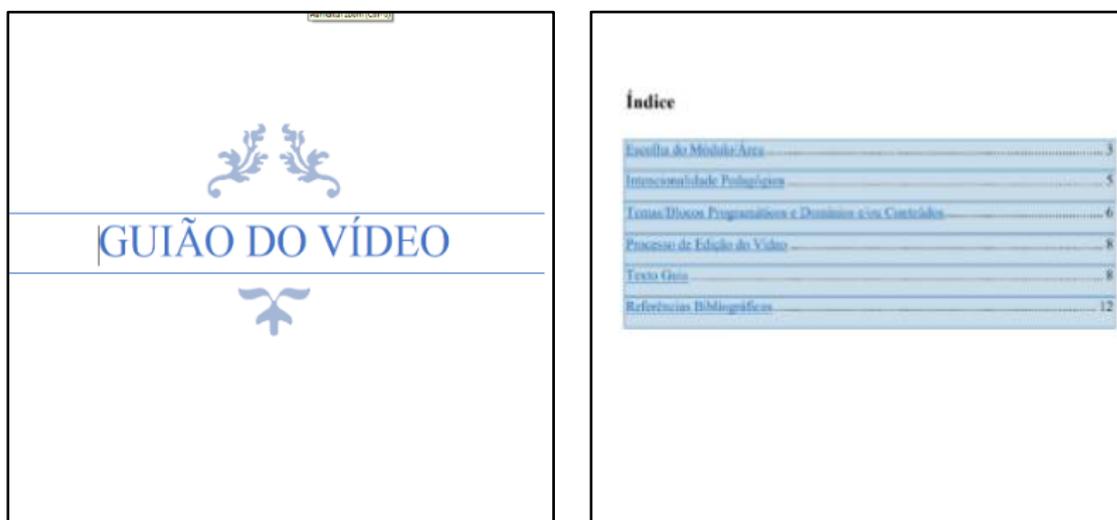
<sup>4</sup> “Quando os estudantes criam vídeos, eles envolvem-se na autoria digital através da qual se tornam criadores ativos em vez de consumidores passivos de meios digitais” (p. 294).

<sup>5</sup> “O ato de criar um vídeo, em oposição a assistir, é um processo substancialmente mais envolvente que integra competências como a utilização de equipamento de vídeo digital, a ética em relação aos media, a concepção e

No caso particular do Curso de Licenciatura em Educação Básica, a opção pelo vídeo tem por base o acesso regular a vídeos do *YouTube* como referência para os nossos estudantes em diversas disciplinas, bem como o facto de o vídeo poder produzir um poderoso impacto emocional e cognitivo (BERK, 2009) dada a popularização e difusão de dispositivos capazes de aceder a plataformas/reproduzir formatos de vídeo de forma ubíqua. Nesse contexto, o objetivo era conferir articulação teórico-prática à disciplina, pautada pela instrumentalização dos estudantes para o planeamento, desenvolvimento e utilização de tecnologias educacionais circunscritas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para produzir os vídeos de forma ágil, recorrendo-se a mecanismos e tecnologias disponíveis para computador ou utilizando simplesmente os seus *smartphones*. Assim, buscava-se fomentar a integração ensino-conteúdo por meio de uma formação articulada para o processo de trabalho, segundo os pressupostos operacionais da produção audiovisual.

A etapa de planejar (pré-produção) envolveu o planeamento e a preparação do material, decidindo sobre os aspetos visuais, estilísticos e técnicos (Figura 1 – exemplos). Na etapa de produção, tem-se toda a concretização do que foi planeado, tornando-se, assim, a parte mais intensa da realização do vídeo; a edição (pós-produção) corresponde à finalização do vídeo, na qual se afinam o formato eleito para o vídeo e a sua qualidade.

Figura 1 – Guião do Vídeo – exemplos



Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

edição do vídeo, e a distribuição do produto concluído. O processo de produção do vídeo ocorre em múltiplas fases definidas em alguns guias de prática como pré-produção, produção e pós-produção" (STEIFF 2005 citado em SNELSON, 2018, p. 294).

## Metodologia

O presente estudo, de natureza exploratória e qualitativa, caracterizou-se pela análise das percepções dos estudantes durante uma unidade curricular e processo de formação de professores em que um dos objetos de avaliação foi a produção de um vídeo educativo centrado na área da Didática das Expressões e Comunicação. Desenvolvido durante o período de confinamento decorrente da pandemia do Covid-19, os objetivos deste estudo foram:

- a) Conhecer os processos de produção de um vídeo educativo;
- b) Identificar as ferramentas de *software* utilizadas;
- c) Caracterizar os produtos desenvolvidos pelos estudantes;
- d) Analisar os objetivos que os estudantes atribuíam aos seus vídeos educativos;
- e) Caracterizar os problemas e dificuldades identificadas na produção do vídeo educativo;
- f) Conhecer a percepção dos estudantes acerca dos problemas e dificuldades, potencial educativo, caráter formativo que atribuem à tarefa de produção do vídeo educativo.

Neste estudo participaram 39 estudantes<sup>6</sup>, divididos em 12 grupos: 4 do sexo masculino (10.3%) e 35 do sexo feminino (89.7%) do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica (LEB), a frequentar a unidade curricular de Didática das Expressões e Comunicação (DEC) do 1.º semestre do ano letivo 2020/2021 numa universidade portuguesa. Tinham idades compreendidas entre 20 e 39 anos, com a média de 20 anos de idade (15 estudantes – 38.5%).

No âmbito da resposta ao questionário individual, referia-se no guião da unidade curricular que:

“a tarefa solicitada insere-se na produção de um vídeo (máximo 5 minutos) sobre questões didáticas envolvendo conteúdos e/ou competências da unidade curricular como: a) princípios didáticos; b) intencionalidade pedagógica; c) temas/blocos programáticos; d) domínios e conteúdos; e) desenvolvimento de competências; f) outras que considere pertinentes. Para a operacionalização desta tarefa, o grupo pode optar por centrar o seu trabalho: i) em todos os módulos; ii) predominantemente num dos módulos; iii) num só módulo; iv) outra forma.”

Como principal questão do estudo, equacionou-se compreender “como os estudantes percebem o potencial formativo da tarefa de produção de um vídeo”. Para a recolha de dados foi

---

<sup>6</sup> Previamente à participação no estudo, todos os participantes assinaram a declaração de consentimento livre e informado.

utilizado um questionário disponibilizado no *Google Forms* e que foi previamente validado junto de *experts* da área de Formação de Professores, o que permitiu alguns ajustamentos e adaptações.

Na sua estrutura o questionário aplicado e, para além da caracterização dos participantes (género e idade), colocava questões sobre: i) programa de software utilizado; ii) título do vídeo educativo; iii) duração do vídeo educativo; iv) nível de ensino a que predominantemente se destina; v) a quem (educadores, professores do 1º CEB, professores do 2º CEB, crianças, alunos, pais/educadores, público em geral ou outros); vi) identificação dos objetivos do vídeo educativo; vii) identificação das 2 maiores dúvidas/dilemas/questões que surgiram durante a produção do vídeo; viii) indicação das 2 maiores potencialidades educativas do seu vídeo educativo produzido; xi) perceção de que forma a produção do vídeo educativo foi formativa e x) perceção de qual o potencial pedagógico do vídeo educativo; xi) classificação do vídeo educativo enquanto recurso pedagógico, para os diferentes atores educadores, professores do 1º CEB, professores do 2º CEB, crianças, alunos, pais/educadores, público em geral ou outros); xii) classificação global do vídeo educativo (excelente, muito bom, suficiente, insuficiente, mau); xiv) justificação para a resposta anterior; xv) classificação global da participação do grupo no processo de produção do vídeo educativo (excelente, muito bom, suficiente, insuficiente, mau) e xvi) Outros aspetos considerados pertinentes acerca da produção do vídeo educativo.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo de tipo mista (AMADO, 2009), na medida em que houve categorias pré-estabelecidas e outras emergentes. As categorias emergentes resultaram de um processo indutivo de análise, tendo emergido das respostas dos próprios participantes. As dimensões pré-estabelecidas foram: Pontos Fortes e Pontos Fracos, partindo da adaptação da análise SWOT (GOETSH; DAVIS, 2014)<sup>7</sup>. A unidade de análise corresponde à unidade textual mínima que permite a identificação de um Ponto Fraco ou Ponto Forte associado ao objeto de estudo em causa, podendo corresponder a uma frase ou a um conjunto de frases. Neste sentido, a análise realizada constitui-se como um exercício de mapeamento das perspetivas dos diversos atores inquiridos e não a um posicionamento sobre o objeto de estudo da parte dos investigadores que recolheram os dados.

---

<sup>7</sup> A análise SWOT constitui-se umas das estratégias de diagnóstico mais usada na área da avaliação (Goetsh & Davis, 2014), principalmente em contextos de reduzida disponibilidade temporal e em que os objetos de estudo correspondem a fenómenos complexos. Neste tipo de análise procede-se ao levantamento dos aspetos positivos (*Strengths*) e negativos (*Weaknesses*) associados à gestão e à organização interna do objeto em análise (Ambiente Interno). Numa análise SWOT completa procede-se também ao levantamento de fatores contextuais (externos) positivos e negativos, designadamente oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*) que podem influenciar a qualidade e o sucesso do objeto em análise (CARAPETO; FONSECA, 2014).

## Resultados

Este estudo centra-se na identificação de Pontos Fortes e Pontos Fracos na produção de vídeos educativos como ferramenta de formação de professores na perspetiva dos estudantes. A Figura 2 expõe algumas das “capas” dos vídeos apresentados pelos diferentes grupos de estudantes. Este ponto integra uma primeira parte de informação mais detalhada de natureza metodológica, que procede ao devido enquadramento da apresentação e discussão dos resultados emergentes.

Figura 2 – Vídeos Educativos – alguns exemplos



Fonte: trabalhos dos estudantes, 2022.

Segundo Winslett (2014), a seleção da temática, dos conteúdos a incluir, da programação,

“does not come primarily from teaching and learning scholarship but a range of other, more local factors such as funding, availability of appropriately trained staff and

presage exposure to other experiences of what counts as educational video”<sup>8</sup> (p. 500).

Segue-se uma exploração detalhada dos resultados emergentes deste processo. Na Tabela I, encontram-se explicitadas as categorias identificadas como estando associadas às dimensões Pontos Fortes e Pontos Fracos. No total foram identificadas quatro categorias como Pontos Fortes, designadamente: “Guião do vídeo”, “Perfil do Estudante”, “Processo de Ensino & Aprendizagem” e “Docentes”. No que respeita aos Pontos Fracos foram identificados um total de quatro categorias, designadamente: “Guião do vídeo”, “Perfil do Estudante”, “Recursos” e “Pandemia”.

**Tabela I.** Listagem das categorias associadas às Dimensões: Pontos Fortes e Fracos e respetiva contabilização das referências (R)

<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fracos</b>
Guião do vídeo (57R)	Guião do vídeo (35R)
Processo de E&A (4R)	Perfil do estudante (12R)
Docentes (4R)	.....
Perfil do Estudante (3R)	.....
.....	Recursos (12R)
.....	Pandemia (11R)
Soma 68 referências (R)	Soma 70 referências (R)

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

A Tabela I permite uma visão geral das categorias associadas à produção de vídeos educativos como ferramenta de formação de professores, emergindo o seguinte: i) **Percepção generalizada** da existência de aspetos que potenciam a produção de vídeos educativos como ferramenta de formação de professores, nomeadamente as suas múltiplas possibilidades, como sejam a abordagem diferenciada de conteúdos pedagógicos, a transdisciplinaridade, as características tais como a ludicidade, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade estética, entre outros; ii) **A necessidade de os estudantes desenvolverem competências tecnológicas** que lhes permitam identificar, rentabilizar e usufruir dos recursos digitais, por um lado, e **competências pedagógicas** que lhes permitam concetualizar ferramentas tecnológicas educativas, que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, por outro lado.

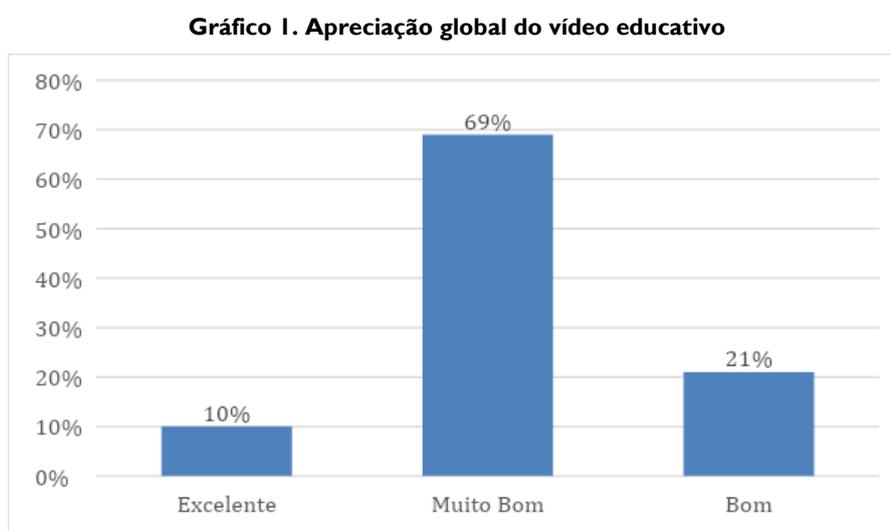
<sup>8</sup> "não provém principalmente de bolsas de financiamento, mas de uma série de outros fatores, mais internos, tais como financiamento, disponibilidade de pessoal qualificado e exposição a outras experiências do que conta como vídeo educativo" (p. 500).

Segue-se agora a discussão dos fatores associados às **Dimensões Pontos Fortes e Pontos Fracos**, procurando identificar, de acordo com as percepções dos estudantes inquiridos:

- a) A visão global dos estudantes;
- b) As dificuldades descritas;
- c) Características do produto vídeo educativo;
- d) Identificação das dimensões valorizadas.

#### a) A visão global dos estudantes

De acordo com os inquiridos, 10% autoavaliam o seu produto como Excelente; 69% como Muito Bom e 21% como Bom (Gráfico 1).



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022.

Na dimensão 'Pontos Fortes' foram identificadas quatro categorias: 'Guião do vídeo', 'Perfil do Estudante', 'Processo de E&A' e 'Docentes' como é exposto no Quadro 1.

**Quadro 1.** Categorias identificadas na dimensão 'Pontos Fortes'

<b>Categorias</b>	<b>Fatores</b>	<b>Fragmento(s) ilustrativo(s)</b>
<b>Guião do vídeo (57 Referências)</b>	1. Tutoriais; 2. Conteúdos programáticos da UC; 3. Transdisciplinaridade dos 3 módulos; 4. Características; 5. Conteúdos pedagógicos; 6. Relação teórica com a componente prática; 7. Público-alvo diversificado; 8. Contextos diversificados	<i>"Considero que para além de abordar os blocos programáticos do 3º ano de forma clara, sucinta e dinâmica, o vídeo integra todos os módulos de DEC"</i> <i>"(...) o vídeo tem o formato de um tutorial (...)"</i> <i>"A parte prática da atividade está bem complementada com a parte teórica do vídeo demonstrando de forma simples e sucinta os conteúdos abordados"</i>
<b>Processo de Ensino &amp; Aprendizagem (4 Referências)</b>	1. Adaptação de práticas de ensino aos perfis dos estudantes; 2. Foco na promoção do desenvolvimento de capacidades dos estudantes	<i>"A partir dos conhecimentos que nos foram dados ao longo do semestre, conseguimos colocá-los em prática de uma forma divertida. Adaptaram as aulas ao ensino online (regime que estamos atualmente) fazendo com que os alunos sentissem uma maior presença por parte dos professores e uma maior interação entre todos"</i> <i>"(...) fazendo com que os alunos continuem a aprender de uma forma mais dinâmica"</i>
<b>Docentes (4 Referências)</b>	1. Proximidade/Empatia pessoal entre professor e estudante; 2. Disponibilidade para esclarecimento de dúvidas/feedback por parte dos professores	<i>"(...) os alunos sentissem uma maior presença por parte dos professores e uma maior interação entre todos"</i> <i>"(...) os comentários dos professores"</i>
<b>Perfil do estudante (3 Referências)</b>	1. Motivação dos estudantes; 2. Organização do grupo	<i>"Todo o grupo trabalhou ativamente e graças a isso obtivemos um bom resultado no final"</i>

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

A categoria 'Guião do vídeo' integra os fatores mencionados pelos inquiridos associados ao processo de elaboração do vídeo. Por sua vez, a categoria 'Processo de Ensino-Aprendizagem' engloba fatores associados à promoção de um ensino centrado no estudante e promotor de aprendizagens ativas. A categoria 'Docentes' abarca os fatores relacionados com o estabelecimento de relações interpessoais e, por fim, a categoria 'Perfil do Estudante' diz respeito à interação e dinâmica entre os elementos do grupo. Assim, como implicar os estudantes no seu próprio processo de ensino e aprendizagem? E como promover, simultaneamente, um ensino de qualidade? De acordo com a OCDE (2009), as chaves para a qualidade no Ensino Superior conciliam, por exemplo,

*"a vision centered on input (putting stress on the quality of staff recruitment, the resources given to teaching and university success) with a knowledge-based approach with regard to the needs of society (to this end institutions have redefined programs,*

strengthened ties with the professional world or sought training quality labels”<sup>9</sup> (p. 2).

De acordo com Pacheco (1999), podemos perspetivar o ensino segundo concepções objetivistas ou construtivistas. Na concepção objetivista, o sujeito desempenha um papel totalmente passivo na compreensão do mundo que o rodeia, defendendo a verdade inquestionável do conhecimento. Assim, o mundo encontra-se já devidamente estruturado, existindo de forma objetiva e cujo significado é independente da experiência individual. Por sua vez, segundo a concepção construtivista, a aprendizagem, enquanto processo social, resulta da construção de significados, tendo por base a interação entre a informação obtida previamente e as novas experiências de aprendizagem. Ou seja,

“Para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um contexto que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objecto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver a nova situação” (COLL; MARTÍN; MAURI; MIRAS; ONRUBIA; SOLÉ; ZABALA, 2001, p. 19).

Porém, como ‘Pontos Fracos’ reconhece-se quatro categorias: ‘Guião do vídeo’, ‘Perfil do Estudante’, ‘Recursos’ e ‘Pandemia’. A categoria ‘Recursos’ engloba os fatores relacionados com a dificuldade em obter recursos materiais para a realização da componente prática de Expressão Plástica. Por sua vez, a categoria ‘Pandemia’ é apontada como um fator constrangedor para a realização de trabalhos de grupo. A categoria ‘Guião do vídeo’ integra os fatores associados à avaliação do produto final, o vídeo e, por fim, a categoria ‘Perfil do Estudante’ associada à ausência de competências pedagógicas que poderiam enriquecer a elaboração do vídeo educativo, nesta fase do seu percurso formativo.

---

<sup>9</sup> "uma visão centrada nos contributos (que coloca a tónica na qualidade do recrutamento do pessoal, nos recursos atribuídos à docência e no sucesso universitário) com uma abordagem baseada no conhecimento em relação às necessidades da sociedade (para tal, as instituições redefiniram os programas, reforçaram as parcerias com o mundo profissional ou procuraram conferir qualidade à sua formação)" (p. 2).

**Quadro 2.** Categorias identificadas na dimensão 'Pontos Fracos'

<b>Categorias</b>	<b>Fatores</b>	<b>Fragmento(s) ilustrativo(s)</b>
<b>Recursos (4 Referências)</b>	I. Material para expressão plástica	<i>"(...) a falta de material limitou a imaginação" "O que poderia ter sido melhorado seria termos utilizado o material próprio, nomeadamente para a atividade que envolve o bloco de Educação Física, mas devido a toda esta situação em que nos encontramos não foi possível"</i>
<b>Pandemia (4 Referências)</b>	I. Trabalho de grupo a distância	<i>"Podia ser melhorado no sentido em que, se não fosse o confinamento, o grupo podia ter-se reunido" "Embora nem todas as ideias para o vídeo e os objetivos iniciais do grupo não tenham sido possíveis de cumprir, o produto final, dentro daquilo que é possível fazer em contexto de pandemia, ficou muito bom"</i>
<b>Guião do vídeo (3 Referências)</b>	I. Excesso de informação; 2. Falta de originalidade	<i>"(...) cheguei à conclusão de que possa conter demasiada informação para um só vídeo" "(...) o facto de as atividades de as que estão no vídeo serem praticamente uma transposição dos blocos programáticos, faz com que o mesmo não seja tão original como poderia ser"</i>
<b>Perfil do estudante (2 Referências)</b>	I. Competências pedagógicas	<i>"Se tivéssemos conseguido exemplificar e ter sido mais claras, o nível do nosso projeto subiria bastante"</i>

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

## b) As dificuldades descritas

Nas dificuldades apontadas pelos estudantes, foi possível identificar quatro categorias: 'Guião do vídeo', 'Perfil do Estudante', 'Recursos' e 'Pandemia'. A categoria 'Guião do vídeo' engloba fatores, sobretudo associados aos conteúdos pedagógicos a privilegiar e a características técnicas de elaboração do vídeo tais como som, luz, imagem, duração, edição. Por sua vez, à categoria 'Estudantes' estão afetos fatores relativos às competências tecnológicas e de organização do grupo. A categoria 'Recursos' encerra fatores tais como o acesso a materiais para a realização das atividades propostas bem como os relacionados com a ausência (ou desconhecimento) de ferramentas de *software* gratuitas e com as respetivas limitações. Também a categoria 'Pandemia' é apontada, novamente, como um fator constrangedor, obrigando a realização de trabalhos em grupo a distância.

**Quadro 3.** Categorias identificadas como dificuldades

<b>Categorias</b>	<b>Fatores</b>	<b>Fragmento(s) ilustrativo(s)</b>
<b>Guião do vídeo (32 Referências)</b>	1. Características técnicas (som, luz, fundo, imagem, edição, duração); 2. Conteúdos pedagógicos; 3. Critérios do vídeo; 4. Transdisciplinaridade; 5. Público-alvo	“Como organizar o conteúdo” “Ao nível da edição do vídeo, nomeadamente, a escolha do fundo, da música, do tipo de letra, luminosidade e escolha de fundo na gravação dos cliques” “Como evidenciar os conteúdos dos três módulos da UC?”
<b>Perfil do estudante (10 Referências)</b>	1. Organização do grupo; 2. Competências tecnológicas	“quem conseguia produzir cada explicação” “Como nenhum dos elementos do grupo tinha muita experiência na edição de vídeo, o processo criativo foi condicionado por diversos aspetos como a colocação de textos e a aceleração/desaceleração do vídeo”
<b>Recursos (8 Referências)</b>	1. Ferramentas gratuitas (Software); 2. Material para a realização das atividades; 3. Limitações das ferramentas utilizadas	“O facto de não termos material para concretizar o jogo nas nossas casas e gravar, e a falta de ferramentas gratuitas de edição do vídeo”
<b>Pandemia (7 Referências)</b>	1. Trabalho de grupo a distância	“Sem dúvida à dificuldade de produzir um vídeo à distância e em grupo foi o maior "dilema" que surgiu ao grupo”

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022.

Entendendo o ensino na perspetiva construtivista como um processo conjunto, participado, em que o estudante, com o auxílio do docente, desenvolve um combinado de competências, adquirindo, gradualmente, mais autonomia na resolução de tarefas, na aplicação de conhecimentos, no desenvolvimento de determinadas atitudes, o papel do docente é de auxiliar o estudante na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de

“(…) uma ajuda variável em qualidade e em quantidade, que é sustentada e transitória, que se traduz em coisas muito diversas que se adaptam às necessidades sentidas pelo aluno – da colocação de desafios à demonstração minuciosa, da manifestação de afecto à correcção – e que permite explicar, como é que o aluno, a partir das suas possibilidades, pode progredir no sentido indicado pelas finalidades educativas, isto é, no sentido de progredir nas suas capacidades” (COLL et al., 2001, p. 25).

### c) Características do produto vídeo educativo

Decorrente da análise dos dados, são várias as características associadas ao produto vídeo educativo, destacando-se, sobretudo, o seu carácter formativo; a diversidade associada não só às propostas de atividades, mas também ao público-alvo, às competências a desenvolver, ao processo de criação/idealização e à intencionalidade pedagógica subjacente à sua futura intervenção profissional. Ele constitui-se como um recurso ao serviço da prática docente, por um lado e, a reflexão sobre essa

intencionalidade e as concepções e valores implícitos na sua prática, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.

De destacar o desenvolvimento desta tarefa, no quadro de um projeto em que o trabalho cooperativo assume real importância. Se se atentar no Gráfico 2, verifica-se que 17% atribuem-lhe intencionalidade pedagógica, 14% caracteriza o seu produto como formativo e 13% destaca o seu carácter diversificado. É de ressaltar que apenas 6% o reconhecem como didático.

De acordo com Winslett (2014), a utilização de vídeos educativos no processo de ensino e aprendizagem reveste-se de diversas finalidades, “providing exemplars of best practice, triggering discussion and enriching blended learning environments”<sup>10</sup> (p. 487). Para Donnay & Romainville (1996), a pedagogia assume-se como uma “ferramenta” de resolução de problemas, um instrumento facilmente ajustável a cada situação pois responde ao “que se vai ensinar” (intenções pedagógicas); “como os estudantes aprendem” (estratégias que promovem a aprendizagem) e “o que aprendem os estudantes” (percurso da aprendizagem, construção de significado).

**Gráfico 2.** Características do produto vídeo educativo



Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

<sup>10</sup> "fornecendo exemplos de melhores práticas, desencadeando discussões e enriquecendo ambientes de aprendizagem mista" (p. 487).

#### d) Identificação das dimensões valorizadas

Se se considerar as dimensões valorizadas pelos estudantes na produção do seu produto vídeo, identificam-se 7 dimensões (Gráfico 3):

- A **Expressão Plástica** (25%) associada, sobretudo, ao desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produção plástica: “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (estudante 8).
- A **Expressão Motora** (23%) articulada particularmente com a **Expressão Plástica** e o desenvolvimento da **Motricidade Global** (22%):

“Relacionar expressão plástica com educação física” (estudante 12);

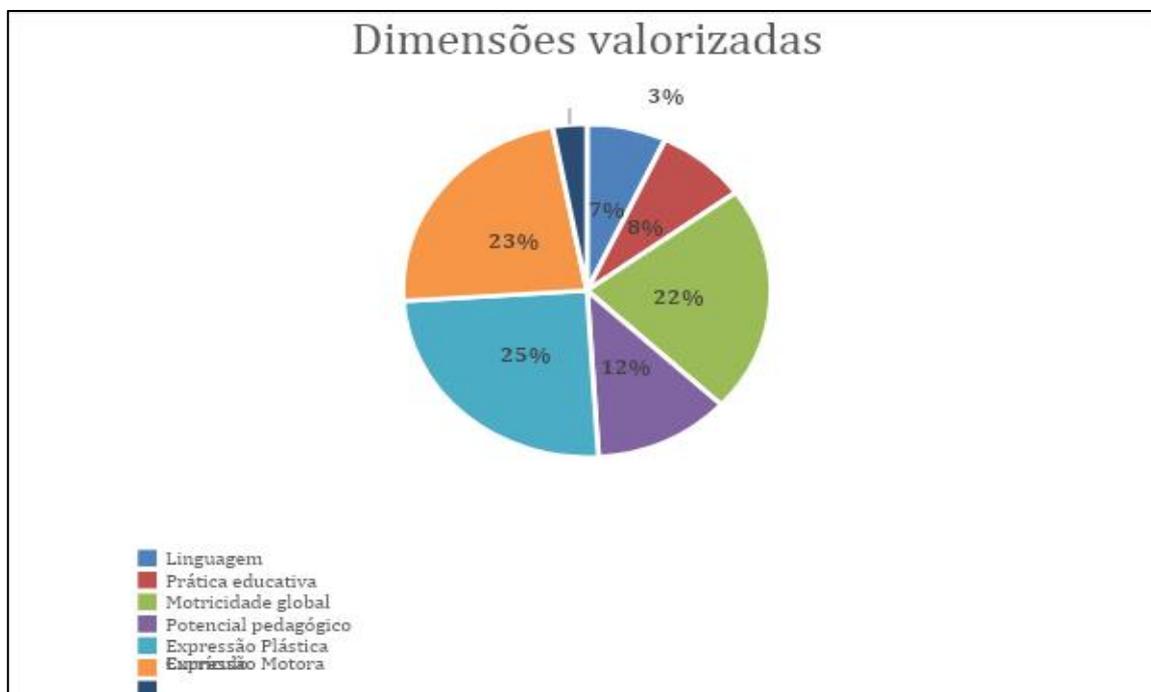
“São apresentadas diferentes formas de as crianças trabalharem a sua habilidade motora, quando têm a oportunidade no segmento da expressão plástica de construírem a sua própria bola (...) neste caso no jogo (...), é desenvolvida a motricidade global” (estudante 23).

- O **Potencial Pedagógico** (12%) na inter-relação entre diferentes áreas educativas, ou seja, para os inquiridos, quanto maior a oferta de atividades, maior é o seu potencial pedagógico: “(...) o objetivo de conseguir tirar partido de uma atividade que integrasse em si um maior leque de atividades, conseguindo explorar diferentes áreas educativas” (estudante 28).
- A **Prática Educativa** (8%) onde o produto vídeo surge como uma proposta/estratégia e/ou recurso, numa perspetiva de alternativa ao ensino dito tradicional de mera exposição: “Mostrar alternativas para possíveis práticas educativas” (estudante 5).
- A **Linguagem** (7%) surge relacionada com a preocupação dos futuros docentes em criar produtos cujo conteúdo seja facilmente perceptível pelo público a que se destina: “Esclarecer a atividade criada pelo grupo de forma informal, onde recorremos a uma linguagem clara e objetiva para o melhor entendimento (...)” (estudante 20).
- E por fim, a valorização do **Currículo** (3%), nomeadamente de blocos programáticos no caso do plano curricular da disciplina de Educação Física (1.º CEB) ou as orientações destinadas ao Pré-Escolar (OCEPE):

“Explorar o plano curricular da disciplina de Educação Física, que muitas vezes se restringe à pequena variedade de recursos existentes nas escolas, apresentando no vídeo uma série de atividades que envolvem o Bloco Programático de Patinagem e têm como público-alvo o 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)” (estudante 29);

“(...) segundo as OCEPE, tais como a lateralidade e a criatividade (...)” (estudante 3).

**Gráfico 3.** Dimensões valorizadas



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2022.

A formação que se oferece nas instituições de Ensino Superior enfatiza, cada vez mais, uma aprendizagem ativa dirigida à auto-capacitação dos estudantes na sua própria aprendizagem. Por um lado, obriga a uma maior individualização da aprendizagem, onde a relação pedagógica deve assentar numa componente afetivo-relacional por forma a detetar as dificuldades dos estudantes. Segundo os níveis de pensamento descritos por Biggs (1999), são as teorias acerca do ensino que os professores possuem que influenciam o modo como se envolvem, ensinam e percebem a aprendizagem do estudante. Neste sentido, desenvolver este projeto de conceção, planeamento e desenvolvimento de um produto como este vídeo educativo exigiu um trabalho cooperativo em que as melhores competências de cada estudante foram valorizadas em grupo.

## Conclusões

Este estudo pretendeu analisar as percepções dos estudantes durante uma unidade curricular e processo de formação de professores, centrado em compreender “*como os estudantes percebem o potencial formativo da tarefa de produção de um vídeo*”. Os objetivos deste estudo foram:

- a) Conhecer os processos de produção de um vídeo educativo;

- b) Identificar as ferramentas de *software* utilizadas;
- c) Caracterizar os produtos desenvolvidos pelos estudantes;
- d) Analisar os objetivos que os estudantes atribuíam aos seus vídeos educativos;
- e) Caracterizar os problemas e dificuldades identificadas na produção do vídeo educativo;
- f) Conhecer a perceção dos estudantes acerca dos problemas e dificuldades, potencial educativo, carácter formativo que atribuem à tarefa de produção do vídeo educativo.

De acordo com os dados recolhidos, análise e sua discussão devemos referir que os estudantes valorizaram de forma globalmente muito positiva o desafio apresentado. Foram capazes de refletir sobre o processo de produção do vídeo educativo, identificando características diferenciadoras do seu produto, quer ao nível do seu conteúdo ou potencial educativo. Este trabalho leva-nos a pensar que “we must work to reimagine what it means to teach and learn in the modern digital age”<sup>11</sup> (MAHON; CROTTY, 2020, p. 10). A Escola do século XXI exige professores do século XXI com perfis flexíveis e potencial de adaptação às características diversas e moldáveis dos contextos educativos. A natureza das decisões realizadas pelos estudantes em pequenos grupos evidenciou capacidade de tomada de decisão com um foco na produção de um vídeo educativo incorporando conteúdo específico e possibilidades de utilização pedagógica no apoio ao processo de ensino-aprendizagem de forma moldável.

Por outro lado, a produção do vídeo educativo permite o relacionar conteúdos e competências adquiridos noutras unidades curriculares. Em função deste desafio e seus resultados, consideramos que formar professores é hoje formar para a diversidade, para o inabitual, para a capacidade de enfrentar formas e processos “fora da zona de conforto” porque a Educação do século XXI não pode ter respostas lineares e fixadas no passado, não apenas pela rentabilização das tecnologias de proximidade, mas das competências de fortalecer a formação e os processos de ensino e aprendizagem encarando positivamente a diversidade de abordagens.

## Referências

AMADO, J. **Relatório da unidade curricular – introdução à investigação qualitativa em educação**. Provas de Agregação não publicadas. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

---

<sup>11</sup> "temos de trabalhar para (re)imaginar o que significa ensinar e aprender na era digital moderna" (MAHON; CROTTY, 2020; p. 10)

AUSUBEL, D. P. The nature of meaning and meaningful learning. In: AUSUBEL, D.P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Springer, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7_4)

BERK, R. A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-29, 2009.

BIGGS, J. **Teaching for quality learning at university: what the student does**. Buckingham: Open University Press, 1999.

CARAPETO, C.; FONSECA, F. **Administração pública: modernização e inovação**. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., & ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica**. Porto: ASA Editores, 2001.

DONNAY, J., ROMAINVILLE, M. (Eds.). **Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?**. Bruxelles: De Boeck Université, 1996.

GOETSH, D.; DAVIS, S. **Quality Management for organizational excellence: introduction to total quality management**. 6. ed. USA: Pearson, 2014.

KARPPINEN, P. Meaningful learning with digital and online videos: theoretical perspectives. **AACE Review**, v.13, n. 3, p. 233-250. Norfolk, abr. 18. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/6021/>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

MAHON, P.; CROTTY, Y. Coming to “grips” with educational video production. **Nursing made Incredibly Easy!**, vol. 18, n. 5, p. 6-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1097/01.NME.0000694204.42621.8e>

MYLLYMÄKI, M.; HAKALA, I.; HARMANMAA, T. A new way to produce video-based learning **Material**. v. 1, n. 9, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1109/EAEIE.2018.8534243>

OECD. **Quality and teaching: a partnership with a future**. 2009. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/36/50/42492790.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

OKOPNYI, P.; JUHLIN, O.; GURIBYE, F. **Unpacking editorial agreements in collaborative video production**. Barcelona: ACM, 2020.

PACHECO, J. (Org.). **Componentes do processo de desenvolvimento do currículo**. Braga: Livraria Minho, 1999.

PRENSKY, M. How to teach with technology: keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. **Emerging Technologies for Learning**, [s.l.], v. 2, p. 40-46, 2007.

SNELSON, Ch. Video production in content-area pedagogy: a scoping study of the research literature, **Learning, Media and Technology**, 43:3, pp. 294-306, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1504788>

*Carla Susana Nunes Ferreira Vieira; António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira;*

*Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves*

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Guião da unidade curricular – didática das expressões e comunicação.** Departamento de Educação e Psicologia, Licenciatura em Educação Básica: Universidade de Aveiro, 2020.

WINSLETT, G. What counts as educational video? working toward best practice alignment between video production approaches and outcomes. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 30, n. 5, p. 487–502, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.458>

*Recebido: 24/11/2022*

*Aceito: 24/05/2023*

*Received: 11/24/2022*

*Accepted: 05/24/2023*

*Recibido: 24/11/2022*

*Aceptado: 24/05/2023*

