



UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

WANESSA DO BOMFIM MACHADO

O PROFESSOR NA JANELA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIDEOAULA PARA OS PROFESSORES DO CEDERJ

Rio de Janeiro

2018

WANEISSA DO BOMFIM MACHADO

O PROFESSOR NA JANELA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIDEOAULA PARA OS PROFESSORES DO CEDERJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Orientadores: Mario Gandra(UFRJ)
Denise Oliveira (UERJ)
Alexandre Fárbiarz (UFF)

Rio de Janeiro

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

O PROFESSOR NA JANELA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIDEOAULA PARA OS PROFESSORES DO CEDERJ

WANESSA DO BOMFIM MACHADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis – UFRJ – Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Bioiências.

Aprovada em 28 de Agosto de 2018, pela seguinte comissão examinadora:

Prof. Mario Gandra, Dr., IBqM/UFRJ – Orientador

Prof.^a Denize Cristina de Oliveira, Dr^a., PPGPS/UFRJ – Orientadora

Prof. Alexandre Farbiarz, Dr., PPGMC/UFF – Orientador

Prof^a. Denise Rocha Rorrea Lannes, Dr^a, – IBqM/UFRJ Banca

Prof^a. Helenice Maia Gonçalves, PPGE/UNESA – Banca

Prof^a João Luiz Leocádio da Nova, Dr., GCV/UFF – Banca

Prof. Murilo Mariano Vilaça, Dr. IBqM/UFRJ – Revisor/suplente

Prof^a. Maria Lucia Bianconi, Dr^a., IBqM/UFRJ – Suplente

A Micaela,
cujo sorriso a cada dia, a cada hora,
me impulsiona pra frente e pra cima.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, pelo dom da vida e fonte de toda a inspiração e coisas boas que existem. Pelos pequenos e grandes milagres acontecidos ao longo dessa jornada que só Ele, eu e os mais próximos sabemos.

Agradeço a meus pais por terem sempre investido em minha educação e em especial pela minha mãe, que nesse último ano principalmente, por termos um bebê em casa, várias vezes ficou com ela até tarde para que eu estudasse um pouco mais. Nesse sentido, também agradeço ao meu irmão, sempre generoso nos cuidados à sobrinha e no que eu mais precisasse dele.

Agradeço ao meu marido, querido Samuca, pelo estímulo de sempre, por ter suportado minha ausência com alegria e também por tantas horas que ficou com nossa pequena para que eu me dedicasse ao mestrado.

Agradeço aos meus professores tanto do Curso de Psicologia da quanto do Cinema, ambos pela UFF, por terem servido de inspiração na academia, plantando a sementinha da investigação científica que voltou a florescer após anos de dedicação exclusiva ao ofício profissional. Em especial, aos meus ex-orientadores Roberto Novaes e João Luiz Vieira, aos professores João Luiz Leocádio e José Serra, ex-coordenador do curso de Cinema que me recebeu tão bem e foi fundamental quando da minha entrada no Programa Estagiar, da TV Globo.

Agradeço aos gestores da Fundação Cecierj, em especial aos diretores acadêmicos que em diferentes momentos autorizaram a utilização dos dados institucionais e o acesso aos coordenadores de disciplina para fins desta pesquisa. Aos ex-chefes Daniel Salvador, Fábio Alencar e a atual Cristine Barreto, seja por facilitarem a conciliação do trabalho com o mestrado, seja por vibrarem a cada vitória.

Agradeço aos colegas da Fundação com quem trocamos ideias a respeito das videoaulas, pelos designers instrucionais, sempre parceiros, e em especial ao colega de departamento Filipe Moura, a DI Nathalia Alves de Carvalho pela troca constante e a DI Marisa Duarte pela tradução do resumo na última hora.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, os professores que participaram do *workshop* e aqueles que responderam ao questionário online. Sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço à direção do Mestrado Profissional e toda a banca de seleção por terem me aceito no programa. Em especial a Sonia Vasconcelos e Denise Lannes, por servirem de inspiração, pelo apoio ao longo do curso e por se fazerem presentes sempre que precisei.

Agradeço a secretária do programa Denise Campos por toda a presteza. Juntamente, com a coordenadora Sônia, a Monika do Administrativo, o Pedro e o Orlando do PR6, foram fundamentais na efetivação da minha ida ao CIRS esse ano.

Nesse sentido, agradeço a tia Graça que ajudou minha mãe nos cuidados com a filhota enquanto estava no Congresso em Buenos Aires.

Agradeço também à família do Fred que me recebeu no Piauí, durante o congresso de 2015 e a família de Etienne, em Marselha em 2016.

Agradeço a Andrea Velloso por ter me introduzido ao mundo das Representações Sociais (RS).

Agradeço a meu querido orientador, Mario Gandra. Muito obrigada por ter me recebido quando me encontrava órfã de orientação, por ter confiado no meu trabalho desde o início, pela atenção e pela tranquilidade mesmo nos momentos mais tensos. Enfim, pela orientação! Acho que mais que um orientador, ganhei um amigo.

Agradeço aos co-orientadores, Alexandre Farbiarz e Denize Oliveira, que, cada qual a seu momento, me acolheu quando mais eu precisava. Obrigada, pela disposição de vocês e por compartilharem do seu conhecimento.

Agradeço aos colegas de Mestrado pela troca e pela força constante. Juntos somos mais fortes!

Agradeço também aos professores e colegas das disciplinas sobre RS cursadas na UERJ. Aprendi muito com vocês!

Agradeço aos membros da banca Denise Lannes, João Luiz Leocádio, Lucia Bianconi e em especial pela Helenice Maia e Murilo Vilaça que não me conheciam, por terem aceito o convite e se dedicarem a aprimorar esse trabalho.

Agradeço aos meus amigos de perto e de longe que compreenderam meu distanciamento, torcendo por mim.

Agradeço a Duca, nossa babá, que além ajudar com a pequena, ainda dá aquela força na casa, liberando-me para o estudo.

Agradeço finalmente a minha pequena, a queridíssima Micaela Machado Averbug, que nasceu antes da dissertação e trouxe mais brilho aos meus dias, dando força para continuar e finalizar, apesar das dificuldades.

Ainda que eu tenha o dom de profecia, saiba todos os mistérios e todo o conhecimento e tenha uma fé capaz de mover montanhas, se não tiver amor, nada serei.

(1Co 13:8)

RESUMO

MACHADO, Wanessa do Bomfim. O Professor na Janela: Representações Sociais da Videoaula para os Professores do CEDERJ. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A educação a distância (EAD) exige novas competências do professor. Nesse contexto, insere-se a pesquisa realizada junto a Fundação Cecierj, responsável pela EAD superior no estado do Rio de Janeiro. Com a demanda de maior midiaticização, os docentes foram convocados a gravarem videoaulas, mas a adesão ao projeto foi irrisória. Assim, uma pergunta que surge é: O que leva professores a não desejarem serem filmados em uma atividade cotidiana do fazer docente? Conhecer as representações sociais do professor é um aspecto fundamental no aprofundamento de questões voltadas para a prática ou identidade docente. Para tal, realizamos uma pesquisa do tipo explicativo, a partir de estudo qualitativo, tendo-se por base a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRS). Por meio de um questionário aberto aplicado aos professores-alunos de um *workshop* de formação em videoaulas apreendeu-se as motivações e antecipações emocionais, chamadas *sensações*, diante da iminência da gravação por parte dos professores inscritos. Como resultados principais, o baixo foco no aluno enquanto motivação e a alta frequência das sensações negativas, ainda que menos intensas que as positivas. Além disso, procedeu-se a um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com 130 professores do CEDERJ cujo termo indutor era “videoaula”. Feita a análise prototípica, chegou-se aos elementos estruturais das representações sociais (RS) desses professores. Estes resultados, com destaque para as cognições *praticidade*, *interação* e *ensino* como possíveis elementos do núcleo central indicam diferentes dimensões das RS. Juntamente com as cognições periféricas e resultados correlatos feitos por análise de conteúdo, aferiu-se os pontos de atenção que foram focados tanto na reestruturação do *workshop*, quanto em outras ações. Pretendemos assim, atuando nas práticas dos professores, provocarmos alguma mudança nas representações sociais que estes tem de videoaula e que seriam responsáveis pela resistência às gravações.

ABSTRACT

MACHADO, Wanessa do Bomfim. Professor in the Window: Social Representations of Video Class for Professors of CEDERJ. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Professional Master in Education, Management and Diffusion in Biosciences) Institute of Medical Biochemistry Leopoldo de Meis, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

E-learning demands on new competencies for teachers. In such context, research was held within Cecierj Foundation, in charge of undergraduate e-learning system in Rio de Janeiro State. Due to the need of a greater mediatization, professors were invited to produce their video classes, but accession to the project was very low. So, we asked ourselves: What make professors not wish to be filmed in such a daily professional task? Acknowledging social representations of the professor is a fundamental aspect for deepening the questions about practice or teacher identity. To that end, we've conducted an *explanatory* research, throughout a qualitative study, based on Social Representations Theory (SRT). An open questionnaire was applied to professors enrolled in a video class training program and data on professors' motivation and emotional anticipation, called *sensations*, before shooting was perceived. Mean results include low focus on the student as a motivation and high frequency of negative sensations, although they are less intense than the positive ones. Besides, we have applied a Free Association Test (FAT) for 130 professors of CEDERJ who were prompted with the term video-class. Prototypical analysis was run and we approached the structural elements of the social representations these professors have. From these findings, we can highlight the cognitions *practicality*, *interaction* and *teaching* as possible elements of the central core, indicating different dimensions of SR. Along with peripheral elements and related results obtained by content analysis, we've assessed key points which were considered for remodeling of the training program and some other actions. Seeking to act upon professors'

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução do número de vagas ofertadas pela EAD, no período de 2002 a 2007	Página 31
Figura 2. Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino Brasil 2006 -2016	Página 31
Figura 3. Distribuição dos Pólos CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro	Página 33
Figura 4. Recursos preferidos (ainda que de uso externo) pelos alunos do CEDERJ	Página 43
Figura 5. Conteúdos oferecidos pelos cursos regulamentados, em percentual, por tipo de curso	Página 44
Figura 6. Vídeo na plataforma	Página 46
Figura 7. Vídeo no YouTube	Página 46
Figura 8. Subgêneros produzidos e publicados até final de 2017	Página 51
Figura 9. Papéis exercidos pelos professores para gerar videoaulas.	Página 52
Figura 10. Experiência do professor com videoaulas	Página 64
Figura 11. Regras para localização das palavras e características de cada sistema	Página 96
Figura 12. Percepção dos DIs sobre a recepção dos professores ao projeto Videoaulas CEDERJ.	Página 97
Figura 13. Distribuição dos respondentes por idade por foco	Página 100
Figura 14: Sexo dos respondentes por foco	Página 100
Figura 15. Distribuição dos respondentes por idade	Página 107
Figura 16. Distribuição dos respondentes: foco por faixa etária	Página 107
Figura 17. Sensação por sexo (registros únicos, totais e totais ajustados)	Página 108
Figura 18. Percentual da média de sensações positivas e negativas	Página 109
Figura 19. Distribuição da Sensação pelo Foco segundo a frequência (esq.) e a intensidade/Osgood (dir.)	Página 113
Figura 20. Distribuição da Sensação (categorias) pelo foco segundo a	Página 114

frequência

Figura 21. Relação Experiência X Interesse Página 115

Figura 22. Distribuição da Idade conforme Experiência e Interesse Página 116

Figura 23. Relação área de Formação Inicial por Experiência (esq.) e Interesse (dir.) em videoaulas. Página 117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características Principais das Gerações da EAD	Página 24
Quadro 2: Exemplos de formatos de produção e a utilização dos gêneros nos programas ao vivo ou gravados, em estúdio ou em externa	Página 36
Quadro 3. Mudança na visão dos professores	Página 38
Quadro 4. Sumário das principais descobertas e sugestões para produção de vídeos	Página 39
Quadro 5. Dados dos canais do CEDERJ no YouTube	Página 47
Quadro 6. Os saberes dos professores	Página 58
Quadro 7. Identificação temática e ocorrência	Página 104
Quadro 8. Atribuição Temática e valores Osgood	Página 112
Quadro 9. Etapas da categorização das evocações livres de palavras para o termo indutor "videoaula".	Página 118-119
Quadro 10: Comparativo na ordem de importância segundo frequência e média ponderada de peso	Página 123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Média e mediana da idade dos respondentes por foco	Página 99
Tabela 2. Categorias ordenadas pela frequência	Página 120
Tabela 3. Categorias ordenadas pela média ponderada	Página 122
Tabela 4: Categorias ordenadas pela média Osgood	Página 124
Tabela 5. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula” entre professores, processados por frequência e ordem média de evocação (OME).	Página 125
Tabela 6. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo COM experiência prévia em videoaula. (A)	Página 131
Tabela 7. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo SEM experiência prévia em videoaula (B).	Página 132
Tabela 8. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo COM interesse em videoaula.(C)	Página 133
Tabela 9. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo SEM interesse em videoaula.(D)	Página 134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ambiente virtual de aprendizagem	AVA
Associação Brasileira de Educação a Distância	ABED
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	AMPED
Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro	Cecierj
Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro	CEDERJ
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET
Conferência Internacional sobre Representações Sociais	CIRS
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
designer instrucional	DI
educação a distância	EAD
Escola Técnica Aberta do Brasil	e-TEC Brasil
Esquemas Cognitivos de Base	SBC
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Federação das Indústrias do Estado de São Paulo	FIESP
instituições de ensino superior	IES
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Jornada Internacional sobre Representações Sociais	JIRS
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Ministério da Educação e Cultura	MEC
ordem de evocação	O.E.
ordem média de evocação	OME
Rede Nacional de Ensino e Pesquisa	@RNP
Representações Sociais	RS
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	SENAI
Serviço Social do Comércio	SESC
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	SBPC
tecnologias de informação e comunicação	TICs
Teoria das Representações Sociais	TRS
Teoria do Processo Identitário	TPI
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	TCLE
Termo de Referência	TR
TV Educativa – RIO DE JANEIRO	TVE
unidade de contexto	UC
unidade de registro	UR
Universidade Aberta do Brasil	UAB
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UFRJ

Universidade do Oeste de Santa Catarina
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Universidade Federal do ABC
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Workshop Videoulas CEDERJ

UNOESC
UENF
UFABC
UNIRIO
UFF
UFRRJ
WVC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	19
1.2 O PROFESSOR NA JANELA.....	22
2 OBJETO DE PESQUISA	23
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	23
2.1.1 Origens e Gerações da Educação a Distância	23
2.1.2 Legislação e Ensino Superior a Distância no Brasil	29
2.2 VIDEOAULA	34
2.2.1 Definições e Especificidades	34
2.2.2 Vantagens, Preferências e Limitações	40
2.2.3 Videoaulas no CEDERJ	43
2.2.4 Objetivos, Formatos E Recursos.....	47
2.2.5 Etapas e Fluxo De Produção	52
2.3- SABER DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	56
2.3.1 Saber Docente	56
2.3.2 Formação Profissional	62
2.3.3 Workshop	64
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	66
3.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS RS	69
3.3 VIDEOAULA: UM FENÔMENO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?	71
3.1.1 Contexto e Relevância Cultural	71
3.1.2 Do Não Familiar para o Familiar	73
3.1.3 Condições de Emergência	74
3.1.4 Outras Características Balizadoras	75
3.4 IDENTIDADE DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	77
4 OBJETIVOS	85
4.1 OBJETIVOS GERAIS	85
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	85
5 METODOLOGIA	86
5.1 TIPO DE ESTUDO E ORIENTAÇÃO TEÓRICA	86
5.2 CAMPO DE ESTUDO.....	86
5.3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	87
5.3.1 Etapa 1: Estudo Exploratório (impressões dos DIs)	88
5.3.2 Estudo 1: Motivação e Sensações diante da Iminente Gravação da Videoaula ..	88
5.3.2.1 Perfil dos Sujeitos e Método de Coleta	88

5.3.2.2	<i>Métodos de Análise:</i>	89
5.3.2.2.1	Análise Categorical Temática	90
5.3.2.2.2	Análise de Avaliação	91
5.3.3	Estudo 2: Estudo de Representações Sociais de Videoaula	92
5.3.3.1	Perfil dos Sujeitos e Técnicas de Coleta	92
5.3.3.2	Métodos de Análise	94
5.3.3.2.1	Análise Categorical Temática e Análise Avaliativa	95
5.3.3.2.2	Análise Prototípica ou Quadro das 4 Casas.	95
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO COMO BASE PARA FORMATAÇÃO DO WORKSHOP	97
6.1	ESTUDO EXPLORATÓRIO (IMPRESSÕES DOS DIS)	97
6.2	ESTUDO 1	98
6.2.1	Motivações dos Professores para Participação no Workshop	99
6.2.1.1	Análise Demográfica	99
6.2.1.2	Análise Temática Categorical	101
6.2.2	Sensação dos Professores diante da Videoaula	106
6.2.2.1	Análise Demográfica	106
6.2.2.2	Análise Temática com Análise de Avaliação	109
6.3	ESTUDO 2: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIDEOAULA	114
6.3.1	Análise Demográfica	114
6.3.2	Análise Categorical Temática e Análise Avaliativa	117
6.3.3	Análise Prototípica ou Quadro das 4 Casas	125
6.3.3.1	Experiência Prévia e Interesse: Subgrupos?	131
7	CONCLUSÃO	136
8	APLICAÇÃO DOS RESULTADOS AO PRODUTO FINAL (WORKSHOP)	141
8.1	ESTRUTURA DO WORKSHOP ORIGINAL - EDIÇÃO 2015.	141
8.2	REESTRUTURAÇÃO DO WORKSHOP - EDIÇÃO 2016	143
8.3	REESTRUTURAÇÃO FINAL DO WORKSHOP - EDIÇÃO 2018	146
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	150
	ANEXOS	159

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua página sobre mestrado profissional, afirma que “o trabalho final deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.¹

Indo ao encontro de tal objetivo, esta dissertação buscou, pautada numa discussão teórica alicerçada na experiência cotidiana e nos dizeres dos sujeitos da pesquisa, encontrar explicações e apontar caminhos que facilitassem a resolução de problemas encontrados na prática profissional desta pesquisadora.

Sou Wanessa Machado, formada em Psicologia e em Cinema pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com experiência de quase 20 anos em diversas áreas do audiovisual. Entre as diferentes funções, vale destacar, pela pertinência ao produto final deste trabalho, exerci a de diretora de vídeo, professora de interpretação para vídeo e teatro para atores e também a de roteirista por quatro anos do programa de treinamento da Ipiranga via web intitulado TV Vip, voltado para os mais de cinco mil frentistas da empresa.

Em meados de 2014, ingressei como estatutária na Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), como diretora/editora de vídeo. Nesses três anos e meio, temos produzido (roteirizado, dirigido, editado e publicado) e/ou gerenciado videoaulas voltadas para o Consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro), ou seja, utilizadas pelas universidades públicas do estado que integram o consórcio e oferecem diversos cursos de graduação na modalidade semipresencial, além de videoaulas para os cursos de Extensão e Pré-Vestibular Social. Produzimos também gravações de diferentes eventos ligados às áreas de divulgação científica da fundação e peças institucionais de áudio e vídeo.

No final desse mesmo ano, a Cecierj realizou uma licitação com recursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para fins de contratação de uma produtora audiovisual, já que tencionava aumentar a demanda por videoaulas e no departamento sou apenas eu e outro colega. A previsão inicial era de 720 videoaulas por ano, em uma média de 14 videoaulas por semana. A produtora ganhadora, no caso a Disa Produções, ficara responsável pelos serviços de gravação e edição das videoaulas, sob a supervisão do Departamento de Vídeo da Fundação

¹

<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>

Cecierj, que acompanharia junto aos designers instrucionais (DIs) a elaboração do roteiro, eventuais gravações, revisão e aprovação das videoaulas e consequente publicação nos canais do YouTube vinculados ao CEDERJ.

Apesar da divulgação desta opção de recurso pedagógico pelos designers instrucionais e pela direção acadêmica junto aos professores das instituições de ensino superior (IES) vinculadas ao Cecierj, o retorno foi insignificante. Ao longo de 2015, verificou-se que apenas 95 de 796 professores (11,93%) vinculados na época, demonstraram interesse e efetivaram a gravação de suas videoaulas (muitas destas eram simples vídeos de apresentação do professor e da disciplina).

Tínhamos então um problema: como fomentar um aumento de demanda e consequente satisfação por parte dos professores que os estimulassem a gravar não apenas *um* vídeo de apresentação, mas também videoaulas propriamente ditas?

Ora, dar aulas trata-se de uma prática diária dos professores. Tal como o ator no palco de um teatro, o professor encontra-se na berlinda o tempo todo, exposto em seu falar e agir. O que os levaria, portanto, a terem essa resistência em serem gravados no seu fazer cotidiano, algo já tão corriqueiro?

Durante nossos questionamentos iniciais, algumas possibilidades de respostas surgiram. Poder-se-ia tratar simplesmente da falta de tempo para tal atividade, já que a grande maioria dos professores também o é no ensino presencial. Outra hipótese levantada seria o fato de não haver um pagamento específico para tal atividade. Uma terceira, mais individualista, reside numa característica pessoal de vergonha diante das câmeras. Mas essas três possibilidades, ainda que eventualmente verdade para alguns professores, nos parecia ser de um reducionismo não digno do problema.

A pista para tal investigação reside primeiramente no fato de que, ao ser gravado, não é mais o mesmo professor que se faz ali presente. A câmera transforma o sujeito gravado. A câmera transforma a aula, ou deveria! Afinal, caso o professor tivesse a capacidade de ignorar a presença da câmera, como numa aula presencial filmada, essa, (agora) videoaula, seria extremamente chata. Por mais antiquado que pareça a afirmação de McLuhan nos meios acadêmicos da Comunicação, “o meio *são* as mensagens”, no sentido de que o meio transforma a mensagem. O contexto de uma educação a distância (EAD), onde o aluno assiste sozinho a aula, quando e onde melhor lhe convier, sem o *feedback* imediato do professor e com maior controle da condução de sua aprendizagem, transforma a aula. Esta, ao ser gravada e veiculada pela

internet, deixa de ser uma aula presencial. E deve deixar de sê-la para tornar-se agradável esteticamente e efetiva didaticamente.

Assim, o professor, agora professor-ator, encontra-se num outro patamar, mas esse lugar parece não lhe ser muito confortável. Sua identidade enquanto docente parece sofrer alterações. Como entender e contornar essa questão?

A busca pela compreensão vem da fala dos próprios sujeitos. Perrenoud (1999) afirma que não basta o (re)lançamento de programas de reforma da educação. É necessária uma mudança mais profunda, das "atitudes, representações e das identidades" dos atores. Nesse sentido, é fundamental conhecer as representações sociais que os professores têm a respeito da videoaula, ou seja, o conhecimento, valores e atitudes compartilhados por um determinado grupo social a respeito de um objeto comum. Tais representações estão na base das práticas sociais, que, por sua vez, influenciam na manutenção e transformação dessas mesmas representações (ROUQUETTE, 2000).

Dessa forma, nossa pesquisa se debruçou em investigar as representações sociais que os professores do CEDERJ tem sobre a videoaula, o que indiretamente reflete as representações que tem de si enquanto professores de educação a distância (EAD). A partir daí, considerando o que foi dito acima sobre as práticas também interferirem nas representações sociais, buscou-se ações que pudessem de forma prática trabalhar com as representações sociais desses sujeitos.

Dois foram os caminhos escolhidos: a formatação de um *workshop* para o treinamento dos professores para a videoaula e diferentes estratégias de comunicação que pudessem reforçar as representações positivas, minimizar as negativas e finalmente gerar um diálogo mais profícuo entre os professores sobre o tema, haja vista que a comunicação é fator primordial na concepção e transformação das representações sociais.

Vale acrescentar que pensar num *workshop* de formação para os professores invariavelmente nos fez repensar nossas próprias práticas relacionadas à gestão dos roteiros, seus diferentes formatos e outras questões estéticas e pedagógicas.

Assim, o que inicialmente seria apenas a criação de uma oficina para os professores, nosso produto final, felizmente, acabou desencadeando outras ações diretamente relacionadas ao departamento de vídeo e suas ações, abrangendo como atores não somente os professores do CEDERJ, nossos principais sujeitos da pesquisa, mas também tutores, designers instrucionais e a própria direção da Fundação Cecierj.

1.2 O PROFESSOR NA JANELA

A janela é tradicionalmente considerada uma metáfora para se referir ao cinema, que ao menos em seu discurso clássico-narrativo busca passar a ideia de continuidade entre o nosso mundo real e o mundo enquadrado, como se este fosse tão real e contínuo quanto aquele.

O retângulo da imagem é visto como uma espécie de janela que se abre para um universo que existe em si e por si, embora separado do nosso mundo pela superfície da tela (XAVIER, 2005, p.15)

Essa impressão de realidade não é exclusiva ao cinema. É possível reconhecer tal metáfora na fala dos professores do CEDERJ quando muitos identificam uma videoaula a uma aula presencial, como se a primeira prescindisse de qualquer técnica ou linguagem própria diferente da última. Ou ainda quando a palavra *interação* é vista como algo essencial na videoaula. Ora, não se trata de uma conversa ao telefone, nem mesmo uma transmissão ao vivo, no entanto, é como se pela janela do YouTube, de fato uma interação entre professor e aluno se desse.

Janela é também a metáfora utilizada por Sodré (2002, p.9) quando se refere ao

novo ordenamento artificial do mundo e suas resultantes em termos de poder, identidade, mentalidade e conduta. É figura relativa tanto à mídia linear ou tradicional quanto às teletecnologias, comunicação em rede ou simplesmente "hipermídia" que, vetorizadas pelo universalismo jurídico e pelo mercado, vêm produzir transformações importantes no modo de presença do indivíduo no mundo contemporâneo.

A educação não escapa a essa “nova ordem cibernética” e com ela se impõe repensar o estatuto do professor e de se pesquisar novas formas de presença, como a “presença virtual”.

Mas no nosso trabalho fizemos o exercício de, ainda que enquadrado na janela audiovisual, transpor o professor para o lado de fora dessa janela. Dessa forma, ela também lhe serve de espelho. O professor, através da videoaula, se vê em seu próprio fazer didático, e isso transforma seu ofício mesmo quando o faz de forma presencial.

E esse espelho não se encontra apenas no vídeo finalizado, mas no próprio processo, o que inclui a troca com os pares que acontece durante o *workshop* de treinamento em videoaula, nosso produto final.

Finalmente, do lado de fora também é um lugar arriscado. Sair do papel tradicional e arriscar ter sua “imagem eternizada” exige um quê de coragem e disposição.

Esse é o professor na janela!

2 OBJETO DE PESQUISA

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Educação a Distância ou Ensino a Distância? Acadêmica e ideologicamente optou-se por utilizar o termo “educação”, haja vista que em “ensino a distância”, o enfoque é dado na transmissão do conhecimento, sobre o professor. Quando falamos em “educação”, abrange-se aí todo o processo de ensino e aprendizagem, onde a construção de conhecimento se faz de uma forma mais coletiva e democrática (MORAN, 2002; LANDIM, 1997).

Pensar em educação a distância (EAD) pode fazer-nos lembrar imediatamente dos cursos online, via internet. A depender da idade e do contexto, experiências televisivas como Telecurso 2º Grau e suas variações podem surgir na memória. E talvez, possamos chegar aos cursos por correspondência, como o famoso e sobrevivente Instituto Universal Brasileiro, ou ainda, àqueles transmitidos por ondas de rádio, como a Universidade do Ar, desenvolvido pelo SENAC.

Independente da tecnologia envolvida, que evolui com o tempo, alguns aspectos da EAD permanecem comuns aos diferentes modelos e épocas: separação² no tempo e espaço entre aprendiz e professor, mediação entre os atores via tecnologia e maior protagonismo do aluno na condução de sua aprendizagem.

Uma boa conceituação de Educação a Distância (EAD) pode ser encontrada em Guarezi, 2009 (p.19)

EAD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

De forma um pouco mais simplificada, o decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005 define a EAD como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

2.1.1 Origens e Gerações da Educação a Distância

Apesar da modalidade ter saído do status de “clandestina ou excepcional” (GOMES, 2009) somente em 1996 com a 2ª Lei de Diretrizes e Bases, a Lei Darcy Ribeiro, a EAD data de

² Essa separação atualmente não pode ser mais vista como absoluta. Na experiência de videoconferência ou videotutoria, por exemplo, professor e aluno ou tutor e aluno não se encontram no mesmo espaço físico mas no mesmo espaço virtual e conectados no mesmo tempo, a fim de se dar a comunicação síncrona, interação cada vez mais valorizada na EAD.

antes de 1900. Segundo Alves (2009), pesquisas do IPEA revelaram anúncios de particulares oferecendo aulas por correspondências em jornais da época.

Tal como a história da EAD no mundo, a essas iniciativas isoladas seguiram-se outras institucionalizadas, ainda que com uma grande diferença no tempo. Diferença esta que diminui na medida em que as tecnologias chegam ao país e iniciativas públicas favorecem o desenvolvimento e expansão da EAD no Brasil.

Quadro 1. Características Principais das Gerações da EAD

	1a Geração	2a Geração	3a Geração	4a Geração	5a Geração	6a Geração
Período	1833...	1970's	1980's	1994's	2004...	
Designação	Ensino por Correspondência	Tele-ensino	Multimídia	E-Learning	M-learning	Mundos Virtuais
Representação e <u>mediatização</u> de conteúdos	Monomídia	Múltiplas mídias	Multimídia interativo	Multimídia Colaborativo	Multimídia Conectivo e Contextual	Multimídia imersivo
Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdo	Imprensa	Emissões radiofônicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet-web	Pdas, celulares, leitores portáteis de mp3 e mp4, smartphones	Ambientes virtuais na web
Comunicação professor-aluno	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Muito frequente	Muito frequente
Comunicação aluno-aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e Significativa	Existente e significativa	Muito frequente e significativa
Tecnologia de Suporte	Correio Postal	Telefone	Telefone e correio eletrônico	Correio eletrônico e conferência por computador	Correio eletrônico, fóruns, chats, videoconferência, SMS, Instant Messages, podcasts	Chats e conferência via skype, apps como whatsapp e redes sociais (?)

Fonte: Adaptado de GOMES, 2008

Para termos um quadro geral das características de cada etapa da EAD, escolhemos a metodologia de Gomes (2003, 2008), que divide a história da modalidade em diferentes gerações cujos marcos delimitadores referem-se às inovações tecnológicas, tal como fez Garrison (1985) com as suas três gerações.

Entretanto, apesar da tecnologia ser o fio condutor, Gomes faz questão de dizer que a tecnologia não é o foco de sua reflexão e proposta de sistematização, e sim, como a tecnologia implica em diferentes modelos pedagógicos e diferentes modos de interação.

Não obstante a primeira geração ser considerada por Gomes como somente a partir de 1833 (data em que o periódico sueco Lunds Weckoblad publica mudança de endereço para remessas do curso de composição), muitos consideram o ano de 1728 (LANDIM, 1997;

NUNES, 2009), quando encontrou-se na Gazette de Boston, EUA, anúncios de aulas por correspondência com envio de lições semanais. Outros autores como Azevedo e Quelhas (2004) buscam a origem ainda mais longe, na Antiguidade, ao considerarem escritos de Platão e as cartas filosóficas de Voltaire.

Se a nível mundial, essas iniciativas isoladas de cursos por correspondência surgiram desde o século XVIII, no Brasil, estudos realizados pelo IPEA (ALVES, 2009; FARIA; SALVADORI, 2010) encontraram anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência no final do século XIX. Eram cursos de datilografia também oferecidos por professoras particulares.

Na metade do século XIX, iniciativas mais institucionais deram prosseguimento ao desenvolvimento da educação a distância no mundo. Dentre os precursores, podemos destacar a inglesa Phonographic Correspondence Society, responsável por corrigir exercícios de taquigrafias (1843), a alemã Sociedade de Línguas Modernas que patrocina o ensino de francês (1856) e a Universidade de Londres que concede certificados de conclusão de curso para os alunos externos por correspondência (1858).

Já no Brasil, o marco institucional surge somente em 1904 com as Escolas Internacionais, uma filial norteamericana, com cursos voltados principalmente a pessoas em busca de colocação profissional nas áreas de comércio e serviços. Nessa mesma linha, temos um pouco mais tarde a criação do Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), ambos cursos por correspondência e ainda sobreviventes atuais dessa época.

A esses precursores, seguiram outras instituições em todo o mundo dedicadas a EAD como sociedades, departamentos de universidades e escolas específicas na modalidade. Vale citar a americana Universidade por Correspondência (1883), a espanhola Escola Livre de Engenheiros (1903) e Escola Alemã por Correspondência de Negócios (1924). Países tão diversos como Austrália, Noruega, antiga URSS, África do Sul, China e países do Centro e Leste Europeus passam a possuir importantes iniciativas em EAD. Dentre as motivações citadas por Landim (1997), estão o alcance à população rural, educação domiciliar, crianças isoladas ou com dificuldade de deslocamento até a escola e aquelas refugiadas de guerras.

Como veremos posteriormente, a presença da EAD em universidades brasileiras só veio a florescer bem mais tarde. Ainda nessa época (meados do sec. XX) e por mais algum tempo, a modalidade era vista com preconceito por alunos e professores e, talvez possamos afirmar, com algum temor pelos governantes.

Os avanços tecnológicos inauguraram uma nova geração em EAD, a segunda, marcada pelo rádio e televisão. Em 1928, a BBC utiliza as ondas de rádio para promover cursos de educação de adultos. Em 1947, surge a Rádio Sorbonne, transmitindo quase todas as matérias literárias da faculdade de Letras e Ciências Humanas em Paris.

No Brasil, temos a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), cujo objetivo era propiciar a educação popular. Com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (1937), novos programas privados emergiram. A Voz da Profecia era um curso bíblico da Igreja Adventista (1941), a Universidade do Ar, uma parceria SESC/SENAI, que em 1950 contava com mais de 300 localidades cobertas e em 1959, a Igreja Católica montou o que mais tarde ficaria conhecido como Movimento de Educação de Base. Já o Mobral, do governo federal, adquiriu grande importância pela abrangência nacional. A revolução de 64, através da censura, acabou com a EAD via rádio, tirando do Brasil a posição e importância que possuía na modalidade dentro do ranking mundial. Posição esta que, somente mais recentemente, o país parece querer recuperar (ALVES, 2009; PIMENTEL, 1995).

A partir da década de 60, um novo salto acontece com destaque para a criação da Open University no Reino Unido, cujo impacto e expansão é sentido ainda hoje, com cada vez mais força. Esse período coincide com o *boom* da televisão na EAD que durou até a década de 80. Vários sistemas de educação televisiva foram montados em diversos países, como China, Japão e Grã-Bretanha.

A Open University, criada em 1969, começa a oferecer cursos a partir de 1971 e conta com a base da BBC para a produção de seus cursos televisivos. Depois, os cursos passam a se centrar em textos impressos. Ao longo do tempo, temos aí, impulsionado pelo contexto tecnológico em que nos encontramos a partir da 3ª Geração de EAD, uma “megauniversidade”, atendendo a mais de 100 mil alunos.

Dentre as megauniversidades, temos também a Universidade da África do Sul (1873), a Payame Noor University, do Irã (1987), o Centro Nacional de Ensino a Distância, da França (1939) e a UNED na Espanha, criada pouco depois da Open University em 1972.

Encontramo-nos aqui nas últimas gerações da EAD. As possibilidades de e-learning, típico da 4ª geração, fundamental na consolidação das megauniversidades, são multiplicadas com o M-Learning (mobile learning), a 5ª geração. Nesta permanece a possibilidade de se aprender e comunicar através da internet, mas com portabilidade, interatividade e conectividade (ARETIO, 2004, p.2). Acrescentaria aqui ainda mais uma característica: a velocidade.

Neste contexto, cursos como a Khan Academy explodem na internet. Universidades antes restritas as suas salas virtuais atravessam cada vez mais fronteiras através de sites como o YouTube, onde cada vez mais videoaulas e tutoriais, de instituições e particulares, nos mais diferentes formatos são postados todos os dias.

É interessante apontar a transição que os aprendizes, principalmente estes, passam com a 5ª geração da EAD. Trata-se da transformação de “nativos digitais” (PRENSKI, 2001) para “homens conectos”, permanentemente conectados uns aos outros (GOMES, 2008).

Gomes aponta ainda para a geração dos mundos virtuais, baseada em experiências possíveis como um avatar do *Second Life*, por exemplo. A autora então, em seu quadro, apenas assinala algumas características principais, deixando outras em aberto. Como essa dissertação está sendo escrita 10 anos depois, houve uma tentativa de se preencher o quadro das Tecnologias de Suporte para a comunicação. O que pode parecer ousadia em se tentar preencher o quadro de Gomes é, na verdade, uma constatação de fatos que podem, talvez, estar um pouco fora do tempo, já que a autora não delimita no tempo o surgimento da 6ª geração. Mas não sendo citados na geração anterior, considerou-se pertinente incluir aqui a comunicação através do *skype*, aplicativos de celulares (*whatsapp* e *telegram*) e através das próprias redes sociais (*instagram* e *facebook*, via *messenger* ou não).

Em muitos contextos, e na EAD não tem sido diferente, as tecnologias não se anulam, mas se sobrepõem, se aperfeiçoam, sobressaindo-se mais ou menos a depender dos objetivos e população-alvo. Por isso mesmo não se pode afirmar que há uma tecnologia melhor que a outra de uma forma geral. Cada situação requer uma tecnologia diferente.

Voltando no tempo e tornando os olhos para a “terrinha”, dentre as experiências televisivas no Brasil, podemos lembrar alguns fatos. Entre 1966 a 1974, tivemos a criação de oito emissoras de televisão educativa em diferentes estados. Em 1967, a criação da Fundação Padre Anchieta, que iniciou dois anos depois seus programas de cultura e educação através de transmissões em rádio e televisão.

Apesar dos atrasos legislativos ao longo da nossa história, marcos como a portaria 408, de 1970, que obrigava as emissoras a cederem horários diários para conteúdos educativos representaram um importante avanço. Infelizmente, no início da década de 90 a portaria é revogada e novo retrocesso ocorre.

Considerando que o tema da nossa pesquisa versa sobre as videoaulas, é necessário nos estendermos um pouco mais sobre os programas televisivos.

O programa “João da Silva” (1973-1974), voltado para o supletivo dos primeiros anos do ensino fundamental, buscava pelo formato de telenovela aproximar o espectador do protagonista. O programa conquistou o prêmio especial do Júri Internacional do Prêmio Japão (PIMENTEL, 1995; MACIEL *apud* SILVEIRA *et al*, 2010).

Em 1978 é lançado pela parceria da Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho, o Telecurso 2º Grau, também voltado para preparar os alunos para os exames supletivos. Como outros cursos similares, os alunos também recebiam fascículos impressos e/ou assistiam os programas em telepostos ou em casa. De todo modo, contavam com núcleos de atendimentos se achassem necessário. Tratava-se da primeira experiência de uma emissora comercial em cursos de EAD.

Tanto o Telecurso 2º Grau quanto o subsequente Telecurso 1º Grau contavam com a alta estrutura técnica da TV Globo, que muitas vezes sobrepujava o conteúdo didático a cargo da Fundação Padre Anchieta. (MOREIRA, 2008; SILVEIRA *et al*, 2010) O formato ia do tradicional ao documentário.

Com o Telecurso 2000, lançado em 1995 com a parceria da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), as videoaulas ganharam um novo formato, reaproximando-se da dramaturgia utilizada pelo premiado João da Silva. Também redirecionou-se didaticamente o novo programa, intercalando situações do dia a dia, baseados mais na concretude das experiências dos próprios alunos, com a fala de personagens que se colocavam como professores, transmitindo de modo mais formal o conhecimento.

Em 2006, o Novo Telecurso procurou fechar as lacunas que as edições anteriores deixaram. A falta de diálogo alegada por antigos alunos foi minimizada por uma rede de comunicação entre professores e alunos viabilizada através de página da internet, que ainda disponibilizava uma série de recursos multimídia.

Além dessas iniciativas voltadas a alunos, vale destacar aquelas voltadas à educação continuada, importante braço da educação a distância.

Dentre os programas de maior proeminência, temos o Salto para o Futuro, produzido pela antiga Fundação Roquette Pinto e exibido pela TVE-Brasil a partir de 1991. Em 1995, o Salto para o Futuro passou para a TV Escola, uma emissora do MEC, exclusivamente educativa. Nesta, são exibidos 24 horas por dia programas direcionados às diferentes faixas de atuação de professores e também outros com temas relevantes à educação (SILVEIRA *et al*, 2010).

Cabe finalmente evocar os programas Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), lançado em 2001 e o Pró-Letramento: mobilização pela qualidade da educação, voltada para os professores das primeiras séries do ensino fundamental. Ambos contam com material impresso e em vídeo e promovem encontros para discussão com coordenadores. Buscam partir do concreto, de situações reais de sala de aula. O Profa, inclusive, faz suas gravações em escolas selecionadas e com professores de verdade. Apesar da preocupação com a reflexão e construção do conhecimento de forma continuada, há o mesmo desafio encontrado na maioria das experiências em educação a distância para jovens e adultos, a necessidade de se flexibilizar os métodos e de se pensar as questões localmente. Afinal, a trajetória de um professor, tal como a de um aluno, é diferente da outra e sua realidade de sala de aula também.

Tendo visto os principais representantes da segunda geração de EAD no Brasil, voltado majoritariamente para o ensino básico e educação continuada, cabe agora falar das ações voltadas para o Ensino Superior. Como contexto e leis se influenciam mutuamente, vale neste momento fazermos uma breve incursão na legislação sobre EAD no Brasil e a devida articulação com o contexto sócio-econômico a fim de compreendermos melhor o porquê da inclusão tardia de cursos de educação a distância de nível superior.

2.1.2 Legislação e Ensino Superior a Distância no Brasil

A EAD no Brasil já existia desde o final do século XIX, mas as leis orgânicas do ensino decretadas no início dos anos 40, na era Vargas, pelo ministro Gustavo Capanema, apesar de (re)estruturarem os ensino industrial, o secundário, o comercial, o normal e o agrícola, não abordam a modalidade, relegando-a a uma segunda categoria de educação.

Esse status ainda foi mantido com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 e pela lei n. 5692 de 1971. Mesmo sem falar em ensino ou educação a distância, a primeira fala da autorização de funcionamento de “cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL, 1961), explicitando o caráter de excepcionalidade. A segunda é mais clara em relação às especificidades da modalidade, determinando que cursos supletivos possam ser ministrados via televisão e rádio a fim de aumentar seu alcance. Institui ainda que empresas cujos empregados residam em suas dependências, disponibilizem receptores de rádio e televisão educativos (GOMES, 2009).

Somente com a 2ª LDB, Lei Darcy Ribeiro, a EAD foi considerada com maior abertura e regime especial. O artigo 80 por si só já coloca que a União estimulará a educação a distância em todos os níveis de ensino, incluindo a educação continuada (BRASIL, 1996).

Sua regulamentação, porém, através do decreto n. 2494, de 1998, retirou o parágrafo relativo ao tratamento diferenciado à EAD, além de não regulamentar cursos de mestrado e doutorado. A instituição de uma avaliação presencial para os cursos a distância também se trata de um aspecto tímido da lei. Por outro lado, ela foi responsável pela primeira definição da modalidade em lei: “forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. (BRASIL, 1998) Ainda que controverso academicamente, sua definição é de grande importância em termos jurídicos, em se tratando de uma regulamentação.

Em 2004, uma portaria do MEC (n. 4059), numa abertura bem modesta, permite que 20% da carga horária total de cursos presenciais reconhecidos sejam de disciplinas no formato semipresencial, tratando também sobre avaliações presenciais e qualificação dos docentes para a atividade de tutoria.

A partir daí, seguiu-se o decreto n. 5.622 de 2005, também trazendo avanços e ranços, como bem afirma Gomes (2009). Com uma série de regras detalhadas, o decreto versa principalmente sobre obrigatoriedade de exames presenciais, cujos resultados teriam peso maior que os das avaliações em processo e inclui os cursos de mestrado e doutorado, regulamentando as instâncias para credenciamento destes e dos cursos de outros níveis.

Finalmente em 2006, o decreto n. 5.800 instaura o Sistema Universidade Aberta do Brasil, a UAB. Esse sistema articula em todo o país instituições das mais diferentes instâncias como o MEC (Ministério da Educação), as instituições de ensino superior (IES) e governos locais (governos e prefeituras) num programa de expansão da educação superior voltada principalmente para a licenciatura e formação continuada. Trata-se de um marco legislativo cujos resultados quantitativa e qualitativamente são bastante significativos.

Segundo Alves (2009), não se trata exatamente de uma universidade aberta, nos moldes da Open. Na concepção inglesa, a abertura se dá através de um alcance de todas as classes sociais, a presencialidade é exigida no campus somente uma ou duas vezes ao ano, o aluno está dispensado de apresentar certificado de instrução anterior e não presta exame de acesso ao curso. Além disso, os cursos estariam disponíveis a toda a população via rádio e televisão.

Apesar disso, os méritos da iniciativa brasileira são imensos. Mill (2012) atenta para o crescimento exponencial de vagas a partir de 2006, conforme figura 1.

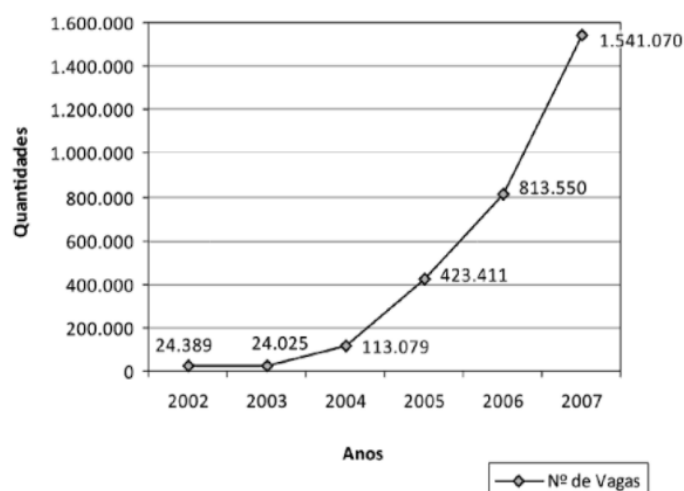


Figura 1. Evolução do número de vagas ofertadas pela EAD, no período de 2002 a 2007.
 Fonte: MILL ET AL.(2010) *apud* MILL (2012), com base em dados extraídos do Censo 2007

De 2006 para 2007, houve um aumento de 84% no número de vagas. No âmbito das IES, foram 19 novas instituições e 59 novos cursos. (CensoEAD.br 2007-Inep *apud* MILL, 2012)

Se analisarmos dados mais recentes, essa tendência, ainda que não tão vertiginosa, se confirma ao longo dos últimos anos, conforme figura 2.

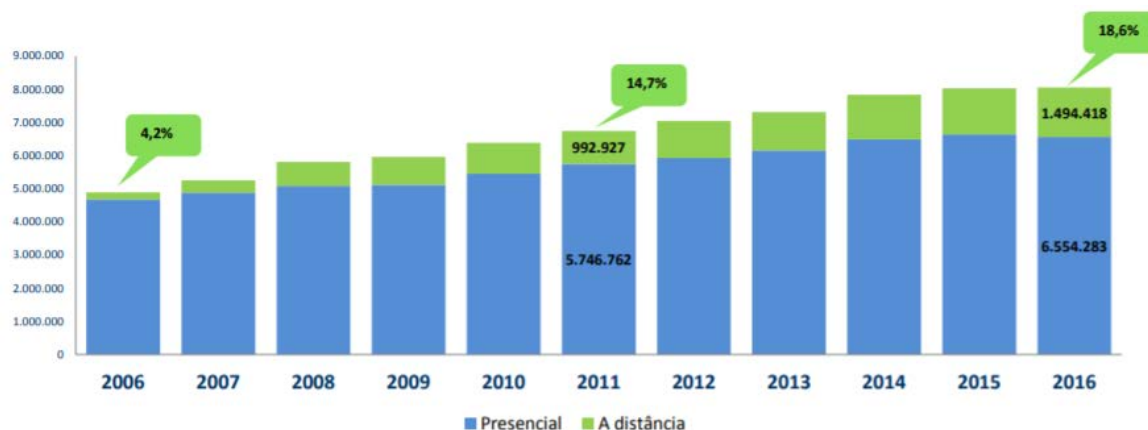


Figura 2. Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino Brasil 2006 -2016
 Fonte: INEP, 2016 (Censo da Educação Superior 2016)

Em 2006, as matrículas em EAD representavam em torno de 4% do total de alunos de graduação. Em 10 anos, são mais de 1,4 milhão de alunos de EAD, 18,6% dos alunos de graduação.

Entre 2006 e 2016, houve um aumento de 22,2% nos cursos de graduação presencial, enquanto que nos cursos a distância, o crescimento foi de quase quatro vezes (297,3%).

A UAB além de ter sido determinante para o aumento quantitativo no que se refere à democratização (ampliação e interiorização) do ensino superior, também acaba por propiciar um aumento na qualidade, através da reflexão advinda da maior prática e dos próprios parâmetros de qualidade que institui para credenciamento e continuidade das IES na modalidade.

2.1.2.1 Consórcio CEDERJ

Os consórcios são usuais no contexto da EAD, seja no âmbito nacional, seja no âmbito internacional. Trata-se de um esforço conjunto para resolver alguns desafios comuns, a depender do contexto de sua formação e conjuntura. Normalmente, são criados em projetos de grande abrangência. Dentre alguns campos de atuação, podemos citar a produção e/ou compartilhamento de material didático, gerenciamento de programas, oferta de polos, etc. (PISTORI, 2012).

O Consórcio CEDERJ nasceu sob inspiração de Darcy Ribeiro, que sonhava com uma Universidade Aberta do Brasil, composta por universidades federais em todo o território; plano que só se concretizou anos depois com algumas mudanças.

Segundo Bielshowsky (2017), responsável pela implantação do CEDERJ, o Brasil em 1999 se encontrava muito aquém dos países desenvolvidos e em desenvolvimento no que se refere à oferta de cursos superiores. A demanda por ensino superior, advinda de um número crescente de concluintes do ensino médio na época, não tinha como ser atendida. A oferta no ensino superior até crescia, mas no âmbito de instituições privadas, o que restringia e muito o acesso da população, contribuindo para a manutenção da desigualdade social. Além disso, as vagas oferecidas por IES públicas do Rio de Janeiro estavam concentradas nos grandes centros urbanos.

Visando atender essas necessidades, finalmente no ano 2000, o então secretário de Ciência e Tecnologia, professor Wanderley de Souza, transpôs o ideal ribeiriano para o âmbito do estado do Rio de Janeiro, propondo a criação de um consórcio com as universidades públicas do Estado, com a integração dos municípios através do fornecimento de infraestrutura através dos polos.

O CEDERJ inicialmente reunia seis instituições (Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO;

integrando anos depois o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e em 2018, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ.

Em 2001, o primeiro curso, licenciatura em Matemática pela UFF, iniciava-se com apenas 160 alunos distribuídos em quatro polos regionais: Itaperuna, Paracambi, São Fidelis e Três Rios. Em 2017, contou-se mais de 40 mil alunos, em 32 polos regionais em todo o estado (Figura 3). Apesar de ser um consórcio estadual, é importante frisar que alunos de outros estados, como Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e até Bahia também estão entre o corpo discente.

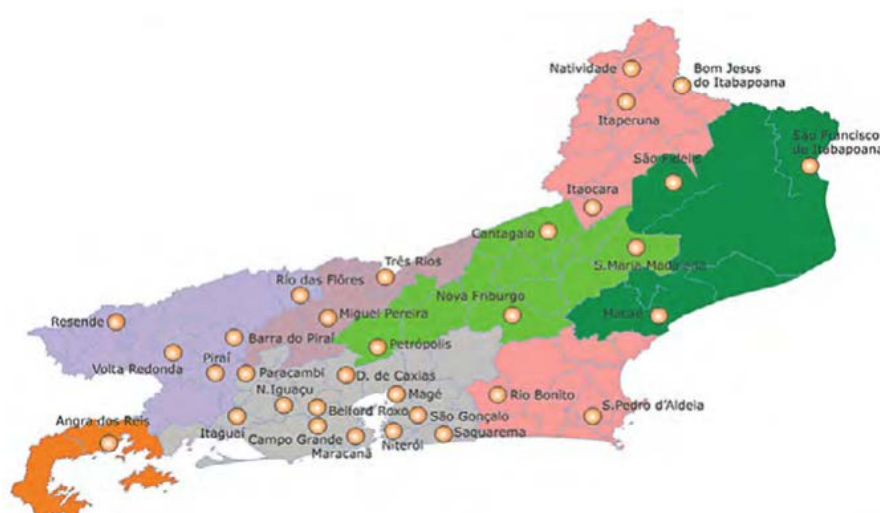


Figura 3. Distribuição dos Polos CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro
Fonte: CEDERJ [internet] , 2018a, extraído de <http://cederj.edu.br/cederj/polos/>

O principal acesso é via vestibular específico e também se pode entrar com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abrindo duas vezes ao ano.

Em 2002, com a criação da Fundação Cecierj, o CEDERJ passa a gerido por esta. Tratava-se de “uma entidade sem fins lucrativos com sede na Cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial” (CEDERJ, 2018b).

A fundação está ligada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo principal democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, através da educação à distância; a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior através de cursos de extensão, graduação e

pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou à distância e a divulgação científica.

Até 2005, o Governo do Estado do RJ era o único responsável pelo financiamento do CEDERJ. Com a incorporação do consórcio pela UAB, esta começa a repassar recursos adicionais, agora federais, ao CEDERJ (ALVES DE CARVALHO, 2017).

Dentre as atividades de operacionalização do consórcio CEDERJ, a Fundação Cecierj é responsável pela elaboração e distribuição do material didático. Tal elaboração se dá a partir do trabalho contínuo de um corpo de profissionais concursados, que abrange designers instrucionais, designer gráficos, ilustradores, *webdesigners*, profissionais de vídeo e revisores.

No fluxo de produção dos materiais, tanto para a plataforma Moodle onde se encontra o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) quanto para o material impresso, designers instrucionais se reúnem com os professores conteudistas a fim de organizarem os conteúdos de toda a disciplina.

Estes materiais podem ser elaborados por uma demanda inicial, de uma disciplina que está começando, ou tratar-se de atualização de material já impresso e/ou postado, atividade mais comum dado que a atualização online é mais prática, rápida e necessária que a do material impresso, em virtude do dinamismo característico ao meio virtual.

2.2 VIDEOAULA

2.2.1 Definições e Especificidades

Videoaula, para Arroio e Giordan (2006, p.1), é uma “modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada [...] veiculada audiovisualmente.”

Na linguagem audiovisual, há o processamento das informações visuais e auditivas em paralelo, de forma não-linear e não justapostas. Ou seja, ao se produzir um vídeo, deve-se pensar em termos de síntese (FERRÉS, 1998).

Moran (1995) partindo do vídeo e do áudio, explica que no primeiro caso, para além dos cenários, pessoas e situações vistas; além de efeitos, composições gráficas, inserções de fotos, legendas e *letterings*; vemos cores, relações espaciais, diferentes ritmos de corte, enquadramentos, profundidades de campo, pontos de vista, movimentos ou rigidez, imagens gravadas ou criadas por computador, presente, passado e futuro.

No que se refere ao áudio, temos na fala, coloquialidade pelos diálogos e costura na narração. Pela música e efeitos sonoros, evocação de um passado, pontuação, ilustração e criação de expectativa pelo futuro. Trata-se, portanto, de uma verdadeira imbricação de signos e significados.

Se pensarmos na dupla texto-imagens, a síntese também é verdadeira. Não devemos pensar em atribuir uma imagem a um determinado trecho da fala do professor, ambos devem nascer juntos de um mesmo processo. “Pensar em imagens o texto. Estruturar mentalmente imagem, som e palavra de forma icônica (ZUNZUNEGUI³, 1989 *apud RUBIO BENITO*, 1996); somente assim poderá se dar a adequação de imagens e som (locução), traduzida em uma concordância imagem-texto” (RUBIO BENITO, 1996).

Entretanto, o audiovisual faz cada vez mais parte da nossa cultura. A manipulação de câmeras, através principalmente de celulares e webcams, a conversa e audiência em torno de diferentes produtos, sejam de cinema ou vídeo, são atividades corriqueiras. Tem-se, portanto, muitas vezes, a ideia de que a elaboração de um vídeo é algo simples. Ou, trazendo para a realidade educacional, muitos acreditam, num primeiro momento, que gravar uma videoaula é sinônimo de ter uma aula gravada. De fato, não se trata nem de algo simples, nem é verdadeira a equivalência entre videoaula e aula gravada, como entendem alguns autores.

Para Moran (2009), por exemplo, videoaulas são aulas produzidas em estúdio, gravadas, que podem ser vistas individualmente ou em grupo com o acompanhamento de um tutor presencial para discussão posterior. Essa exibição, pode se dar via web, CD-Rom ou DVDs.

Moran diferencia videoaulas de teleaulas. Estas seriam aulas transmitidas ao vivo pelo professor, equivalente às videoconferências ou webconferências cuja distinção, para alguns autores, se encontra na tecnologia utilizada (satélite ou internet) (OLIVEIRA, 2013). Entretanto, vale lembrar que no dia a dia, muitas vezes utiliza-se a expressão “videoconferência” para referir-se a “webconferência”.

Entremos agora numa seara um tanto quanto nebulosa, a de gêneros e formatos. Nebulosa por dois motivos: 1. alguns gêneros televisivos também podem ser identificados como formatos e diferentes formatos podem pertencer a diferentes gêneros de forma não exclusiva (ARONCHI DE SOUZA, 2004) e 2. uma nova definição de formato enquanto “modelos de programas que podem ser reproduzidos em vários países, com regras fixas de produção e uma margem para adaptações locais” (FERREIRA; RIBEIRO, 2008), o que levaria a uma subdivisão dos gêneros em subgêneros ao invés de formatos no sentido tradicional do termo.

Mesmo na classificação de Aronchi⁴, pioneiro na categorização de “Gêneros e formatos da televisão brasileira”, título de seu livro chave, a videoaula aparece de forma confusa. No breve capítulo sobre a categoria Educação, as especificidades dos gêneros instrucionais e

³ ZUNZUNEGUI, S. **Pensar la imagen**. Ed. Cátedra, S.A./Ediciones. Universidad del País Vasco, Madrid-Bilbao. 1989.

⁴ Aronchi (2004) faz uma analogia entre a classificação televisiva e a biológica. Enquanto na biologia, falamos de classes, gêneros e espécies, na televisão (e também em rádio e outras linguagens) falamos em categorias, gêneros e formatos.

educativos, aparentemente os únicos, não ficam claras. Ao longo do texto, Aronchi ainda acrescenta que dentro da categoria é possível encontrar além destes, os gêneros “seriado, infantil, formação complementar, profissionalizante e técnico, entre outros.” A seguir, identifica o formato instrucional e dá como exemplo o formato videoaula (ou teleaula), ou seja, insere um formato dentro de outro (!)

Identifiquei o formato instrucional com linguagem e objetivo claramente educacional que instruiu para uma atividade ou profissão, e outros ainda, que podem levar o telespectador a aumentar seus conhecimentos sobre determinado assunto, sem a pretensão ou o compromisso de obter qualificação em exames ou provas, compreendendo um objetivo mais nobre de entretenimento educativo. Como exemplo, temos o formato de teleaulas ou videoaula [...] (ARONCHI DE SOUZA, 2004, p. 154)

Quadro 2: Exemplos de formatos de produção e a utilização dos gêneros nos programas ao vivo ou gravados, em estúdio ou em externa

Formato	Ao Vivo	Gravado	Estúdio	Externa
Ao vivo*	X	X	X	X
Auditório	X	X	X	X
Câmera Oculta (pegadinhas)		X		X
Capítulo		X	X	X
Debate	X	X	X	X
Depoimento	X	X	X	X
Documentário		X		X
Dublado		X	X	
Entrevista	X	X	X	X
Episódio		X	X	X
Esquete		X	X	X
Game Show	X	X	X	X
Instrucional		X	X	X
Interativo	X		X	X
Legendado		X	X	
Mesa-Redonda	X	X	X	X
Musical	X	X	X	X
Narração em Off	X	X	X	X
Noticiário	X	X	X	
Quadros		X	X	X
Reportagem	X	X		X
Revista	X	X	X	
Seriado		X	X	X
Talk Show	X	X	X	X
Teleaula	X	X	X	
Telejornal	X	X	X	
Teletexto		X	X	
Testemunhal	X	X	X	X
Videoclipe		X	X	X
Vinheta		X	X	
VoiceOver	X	X	X	

Fonte: ARONCHI DE SOUZA, 2004

A videoaula, por sua vez, é caracterizada como gravação de uma aula convencional, apresentada por um professor ou especialista. É, assim, considerada como formato e encontra-se na lista que faz dos exemplos de formatos de produção, segundo utilização nos programas ao vivo ou gravados, em estúdio ou em externa. Tal como para Moran, videoaula estaria restrita a gravações em estúdio.

Entendemos, porém videoaula no sentido mais amplo, o que a classificaria muito mais como um gênero, passível de conter diferentes formatos, como veremos mais adiante. Essa classificação vai ao encontro da definição de Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011):

A videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc. (p. 5).

Boa parte da produção acadêmica a respeito de videoaulas também vai tratá-la como gênero, só que como gênero discursivo, um gênero diferente da aula presencial, utilizando-se de uma fundamentação bakhtiniana (LUNA, E.; LUNA, M.; RODRIGUES, 2011; Camargo; GAROFALO COURA-SOBRINHO, 2011; MUSSIO, 2016 e 2017).

Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011) afirmam que, se por um lado, a videoaula, enquanto gênero discursivo, traz algumas características da aula presencial (como o fato de ser expositiva, planejada, apresentada pelo professor e com o mesmo objetivo de levar conhecimento ao aluno) também possui suas especificidades, como "a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc.). Citando Maingueneau (2002)⁵, Camargo Garofalo e Coura-Sobrinho nos lembram que "um mídiun não é um simples meio de transmissão do discurso [...] Uma mudança importante do mídiun modifica o conjunto de um gênero de discurso"(p. 71 e 72).

Luna, E., Luna, M. e Rodrigues (2011) nesse sentido, vão analisar as marcas linguísticas típicas da interação presentes na videoaula, que estratégias servem de aproximação aos alunos. A utilização do pronome explicitamente dialógico como “você” e “-lo”, tratar o aluno enquanto co-construtor do conhecimento e importância da entonação, são algumas das marcas utilizadas.

Alves de Carvalho (2017), fez um estudo de caso com três professores do CEDERJ que realizaram um trabalho contínuo de gravação de videoaulas entre 2015 e 2016, totalizando 24, 14 e 8 videoaulas se considerarmos o período até o abril de 2018. A autora apresenta um quadro com a mudança na visão dos professores antes e depois das produções das videoaulas, no qual a percepção de que se trata de outra coisa que não uma aula presencial gravada fica bem clara.

⁵ MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Tradução de Cecília P. de Souza e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Quadro 3. Mudança na visão dos professores

Professores	Antes	Depois
Carlos	• Gravar videoaulas é fácil	• Gravar videoaulas é difícil e exige preparo e planejamento
Denise	• Videoaulas são longas e cansativas	• Videoaulas editadas ficam espetaculares!
Lúcio	• Produzia vídeos caseiros • Interrupções ao longo das gravações são desnecessárias	• Prefere gravar vídeos com a produtora • Intervenções são incômodas, mas necessárias

Fonte: ALVES DE CARVALHO, 2017

Os três docentes, ao longo do processo, modificaram sua visão a respeito da videoaula.

O primeiro, Carlos, partindo do princípio que videoaulas são aulas presenciais gravadas, justamente colocou-se em frente à câmera e, falando de improviso, deu lições de Micro e Macroeconomia utilizando um quadro negro e giz. Apesar das aulas serem um sucesso (2 mil inscritos no canal do curso, cujas 24 videoaulas dadas por ele possuem 164 comentários, majoritariamente positivos, e quase 10 mil visualizações⁶), o professor reconhece que deveria ter se preparado melhor, gravando menos aulas por dia. É ainda interessante notar o quanto a sua experiência afetou seu cotidiano nas aulas presenciais também.

“[...] Minha falha foi achar que... me achar, sabe? Eu fui muito confiante, nem me preparei muito. [...] Não é a mesma coisa dar uma aula sem estar gravando e quando está gravando. [...] Eu pensei que videoaula era uma coisa mais simples. Não sabia que exigia tanto preparo, no sentido de [pensar no] tamanho do quadro, a distância. [...] Teu olhar é diferente, seu tom de voz tem que ser diferente, tem que ser mais alto, tem que ser mais claro, tem que ser mais simpático. Mas depois a gente acaba levando isso também pra aula presencial. [...] Se tem que ter postura pra vídeo, tem que ter postura na sala de aula também”. (ALVES DE CARVALHO, 2017.p.83, 90 e 97)

Já a professora Denise, por também acreditar na equivalência de videoaula e aula gravada, com a sua duração original, achava que seriam chatas. (E de fato, quando se grava uma aula sem qualquer tratamento seja estético, de linguagem ou mesmo de postura por parte do professor, há grandes chances da videoaula ser realmente enfadonha.) Por outro lado, por gravar aulas curtas que receberam todo um tratamento audiovisual, sua impressão final foi completamente diferente.

“ Se você tem o tempo todo da sua vida pra falar, você não precisa de preparação nenhuma você vai falando! Pra falar alguma coisa, você tem que preparar antes. [...] são detalhes que a gente não se dá conta e que eles estão, estão com olho pra isso né? A gente tá preocupado em passar o conteúdo da disciplina, matéria, e eles não, eles estão preocupados com o visual da história. É uma outra leitura. [...] O primeiro vídeo eu achei genial. [...] O profissionalismo fez a diferença na edição, o momento dos cortes, as emendas, o colorido, enfim toda a produção!” (ALVES DE CARVALHO, 2017.p.85, 93)

⁶ Dados de Abril de 2018

O professor Lúcio, o único a ter gravado antes videoaulas caseiras, também compartilha o mesmo sentimento de que é necessário um cuidado especial com a gravação, cujo resultado é visível, desejável e preferível, mesmo ocorrendo alguns conflitos no que se referiram ao prazo de entrega dos vídeos.

“A gente não tá acostumado com essa coisa de ‘para’, ‘volta [...]’, essas coisas. Mas isso você tem que entender que o motivo daquilo ali é pra produzir para alguém depois, que quanto melhor, mais importante. [...] a gente já chegou quase a pensar ‘talvez a gente faça’, independentemente, pela agilidade [...] Mas, fora isso, claro que o resultado é bem melhor, é muito mais satisfatório fazer.” (ALVES DE CARVALHO, 2017.p.94)

O que esses professores experienciaram concretamente, sobre a especificidade da linguagem audiovisual na videoaula, pode ser traduzido no estudo que Guo, Kim e Rubin (2014) realizaram, relacionando diferentes formatos de videoaula com o engajamento obtido do aluno. Dos resultados e recomendações para a produção de vídeos (quadro 4, conclui-se que as aulas devem ser planejadas especificamente para o formato. Os autores lembram que quando do surgimento de uma mídia, a tendência é se apropriar das linguagens utilizadas anteriormente. Muitas das primeiras transmissões da TV eram radionovelas, as primeiras versões digitais de textos eram livros escaneados e, como já falamos, muitos dos primeiros filmes eram verdadeiros teatros filmados. Na medida em que o novo meio se desenvolve, sua linguagem amadurece e novas formas de se utilizá-la são criadas.

Quadro 4. Sumário das principais descobertas e sugestões para produção de vídeos

Resultados	Recomendações
Vídeos curtos são bem mais engajadores	Invista pesado na <u>pre-produção</u> para segmentar os vídeo em blocos com menos de 6 min.
Vídeos que intercalam a “cabeça falante” do instrutor com slides são mais engajadores que somente slides	Invista na pós-produção, para editar incluindo o close do instrutor ao longo do vídeo
Vídeos produzidos com um toque mais pessoal podem ser mais engajadores que gravações feitas em estúdio, de alta qualidade	Tente gravar num cenário informal. Não é preciso investir alto em estúdios profissionais.
Vídeos com Mesa digitalizadora no estilo Khan Academy são mais engajadores que slides do <u>Power Point</u> e capturas de imagem	Introduza movimento e continuidade visual nos tutoriais juntamente com falas espontâneas
Mesmo gravações de alta qualidade de aulas presenciais não são tao engajadoras quando editadas (cortadas) para um Mooc	Se o instrutor insistir em gravar suas aulas presenciais, ainda assim, deveriam planejá-las com o formato Mooc em mente.
Vídeos nos quais os instrutores falam um pouco mais rápido e com muito entusiasmo são mais engajadores	Treine o instrutor para falar com entusiasmo e se certifique de que eles não falem devagar de propósito.
Estudantes se engajam de forma diferente com vídeos de aula e tutoriais	Para aulas, foque mais na experiência da primeira visualização. Para tutoriais, tenha recursos para reassistir e possibilitar o <i>skimming</i> (“ <i>leitura dinâmica</i> ”)

Fonte: GUO; KIM; RUBIN, 2014 (traduzido)

2.2.2 Vantagens, Preferências e Limitações

Não são poucas as vantagens encontradas por estudiosos e também por aqueles que lidam com as videoaulas na prática profissional.

A primeira delas trata-se da estimulação dupla que se tem, via áudio e vídeo, diferentemente dos textos impressos onde somente o visual é afetado. Isso, além de permitir que pessoas com diferentes perfis de aprendizagem sejam alcançadas, interfere positivamente na aprendizagem de uma forma geral (MATTAR, 2009; McKINNEY *et al*, 2009, *apud* MATTAR, 2009).

Cardoso (2013, p.81), tratando da eficácia da imagem no processo pedagógico nos lembra que estudos da neurociência comprovam que as imagens tem acesso direto à memória de longo prazo. Além disso, pela metade do nosso cérebro estar comprometida com o processamento de imagens, uma informação visual é processada 60 mil vezes mais rapidamente que uma informação textual.

As imagens, além de atraírem atenção, também têm grande capacidade de traduzir informações que de outra forma, seja verbal ou escrita, não seriam claras o suficiente. (ORCASITAS PACHECO, 2011). Além disso, a redundância na informação faz com que o estímulo recebido por um canal sirva de reforço para os outros. (HSIA⁷, 1971 *apud* ORCASITAS PACHECO, 2011). Outros estudos como os de Mayer e Anderson⁸, 1991 e Paivio⁹, 2006 também são citados por Orcasitas Pacheco como confirmatórios da hipótese.

Dentre as vantagens explicitadas por Vieira, Lopes e Soares (2014), se encontram as seguintes: 1. objetividade do vídeo pois pode traduzir numa imagem de poucos segundos o que levaria páginas para se explicar. Os autores atentam que, em especial na matemática, permite-se desconstruir conceitos abstratos mais facilmente. 2. Praticidade na revisão, já que os alunos podem repetir sua visualização e voltar de onde quiserem, quando quiserem. 3. Familiaridade com a linguagem do corpo discente, já que os alunos atuais já nasceram imersos no audiovisual. 4. Atual baixo custo na produção.

Hack (2007) demonstra que de um grupo de 60 alunos do curso de Ética e Sociedade oferecido na modalidade EAD na UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina) de Joaçaba, 93% considerou importante ou indispensável o uso de videoaulas utilizadas no curso.

Estudos como o de Bravo *et al* (2011) destacam maior motivação para o estudo nos

⁷ HSIA, H. J. **The Information Processing Capacity of Modality and Channel.** AV Communication Review 19, no. 1 (1971): 51-75.

⁸ MAYER, R. E.; ANDERSON, R. B. **Animations Need Narrations:** An Experimental Test of a Dual-Coding Hypothesis Journal of Educational Psychology, Vol 83(4), Dec 1991, 484-490.

⁹ PAIVIO, A.. **Dual coding theory and education.** Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children,” The University of Michigan School of Education, September 29-October 1, 2006.

alunos que utilizam videoaulas.

O resultado também é positivo para as pesquisas que investigam sobre maior aprendizagem quando da utilização de videoaulas (OLIVEIRA e GONÇALVES, 2012).

Brecht (2012), em sua fundamentação teórica, enumera uma série de estudos que confirmam notas melhores e menores taxas de desistências quando o vídeo é utilizado de forma suplementar. Também destaca que o controle do aprendizado por parte do aluno, compatível com o uso de videoaulas, aumenta seu engajamento no estudo e que baixa complexidade e maior riqueza sensorial aumentam o interesse e a *performance* do aluno. Já, no estudo proposto pelo autor, foram analisadas as notas dos alunos e respostas a um questionário. Utilizou-se três diferentes formatos de vídeo. Todos no estilo de slides, mas no primeiro não há qualquer utilização de recursos de pausas e mudança de ritmo. No segundo, há o uso intenso de gráficos, tirinhas, sons e músicas. Enquanto que no terceiro, sua utilização é bem sutil. Conclui-se que o design 2, apesar de críticas que o excesso de informação atrapalhava a concentração, foi o que obteve notas mais altas e também a menor taxa de desistência (=0). Em todos os três designs, foram obtidas taxas de desistência menores que quando da não utilização do vídeo.

Estudos como o de Guo, Kim e Rubin (2014) também focam os efeitos que diferentes estilos de produção tem sobre o engajamento do aluno. Dentre os estilos analisados, os mais encontrados nesses estudos são 1. “cabeça falante” (*talking head*, aula transmitida pela webcam), 2. com uso de *slides* - mais ou menos dinâmico, normalmente atrelado ao uso de voz em off, 3. sala de aula (registro de uma aula presencial) e 4. mesa digitalizadora no estilo Kham Academy.

Percebe-se também nesse estudo a relação entre permanência ou não na visualização dos vídeos com as diferentes possibilidades de estilo, visuais e pedagógicas. Dentre as recomendações para maior retenção de público estão fazer vídeos curtos, uso de links interativos e quadros de destaques, resumos (para espectadores seletivos) e acesso rápido a partes de uma palestra.

Em Lima Medeiros e Pansanato (2015), a preferência de alunos (97 discentes do curso técnico da Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) também foi investigada, tendo como principais resultados a predileção (58%) pelo estilo tutorial (talvez relacionada à natureza técnica do curso), aparecendo em segundo lugar (53%) o estilo imagem, voz e apresentação. Quanto aos recursos considerados interativos pelo autor, aparece em primeiro lugar, preferência por download de material e exemplo prático. Vale destacar ainda que 85,6% dos respondentes gostariam de ter maior interatividade nas videoaulas.

Outro aspecto interessante desse trabalho é que a maioria concorda que o estilo da videoaula pode interferir na aprendizagem do conteúdo e que intercalar a imagem do professor com os slides é mais atraente, que quando não há a presença do professor.

Dotta *et al* contribui com a discussão sobre preferência discente ao trazer uma pesquisa com 79 alunos da disciplina Processamento da Informação na modalidade EAD oferecido pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Dentre os principais resultados, estão 1. a predileção por videoaulas onde o professor se faça visualmente presente e não apenas através de sua voz, aproximando assim os dois atores (professor e aluno) e 2. a utilização de animações enquanto facilitador de aprendizagem.

Sobre a duração dos vídeos, essa é de fato uma recomendação feita por diferentes estudos (DOTTA *et al*, 2013; VIEIRA; LOPES; SOARES, 2014 e GUO; KIM; RUBIN, 2014, LIMA MEDEIROS; PANSANATO, 2015).

Se anteriormente, enumeramos e comprovamos algumas das vantagens dos usos de videoaulas em seus diferentes estilos, vale também salientar algumas limitações.

Como a comunicação é assíncrona, ela se dá inicialmente apenas na via professor-aluno, comprometendo assim a interação entre as duas partes. (VIALLI, 2011). “Inicialmente” porque apesar dessa ser a única forma de comunicação através da videoaula, existem outras formas da interação se dar ao longo de um curso de EAD, seja de modo assíncrono, através de emails, mensagens nos fóruns e comentários nos vídeos, seja de modo síncrono, através de ferramentas como chats e videoconferências ou videotutorias, onde aluno e professor/tutor se fazem presentes no mesmo tempo, apesar de em locais diferentes. Nesse contexto, as tecnologias móveis vieram facilitar essa interação, possibilitando maior praticidade no acesso e notificações e consequentemente maior sincronicidade entre os diferentes atores.

Outro conceito caro à EAD é o de interatividade. Conceito, a propósito, muitas vezes confundido com interação, como iremos perceber em um de nossos corpus da pesquisa, no capítulo 6. Belloni (2003) busca esclarecer a diferença entre o “conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos” e a interatividade “potencialidade técnica oferecida por determinado meio” ou “a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele” (p. 58).

Primo (2000), por sua vez, parte dos estudos da interação (humana) para pensar a interação mediada pela máquina e a própria interatividade, entendida como relação homem-máquina. O autor propõe a existência de dois tipos de interações, a mútua (quando os agentes interagem interpessoalmente e com seu contexto e ambos, agentes e contexto, se modificam durante a relação) e a reativa (que se dá de forma linear, causal, pré-determinada no modelo estímulo-resposta). Para ele, o primeiro faria parte de um sistema aberto, característico da relação humana. O segundo, fechado, apresenta relações lineares e unilaterais e é típico do contexto informacional. Por mais avançado que a inteligência artificial esteja, para pegarmos um exemplo tecnológico bem desenvolvido, ainda assim, estaríamos falando de uma interação reativa e não mútua.

Segundo Primo,

a liberdade está presente em uma interface virtual, onde cada agente pode se rebelar contra os roteiros e modificar o encaminhamento em curso. Porém, em um sistema reativo apenas o agente, do pólo pró-ativo, tem liberdade e arbítrio. (2000. p.10)

Trazendo essa discussão, ainda que de forma incipiente, para a videoaula, podemos entender que trata-se de um misto entre interação mútua e reativa. Mútua porque a reação no aluno pode ser até planejada, mas nunca programada, não há estímulo-resposta na relação entre professor-aluno. Este pode fugir à linearidade comum às videoaulas e ir para o trecho que quiser, ou mesmo parar o vídeo e assistir qualquer outra coisa ou a nada. Reativa porque, por outro lado, “o reagente (o aluno) tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente (o professor). Além disso, tal sistema não percebe o contexto e, portanto, não reage a ele.”

2.2.3 Videoaulas no CEDERJ

As videoaulas se encontram dentro do quadro de materiais didáticos a serem produzidos pela Fundação Cecierj e de uma forma geral, é um recurso que vem sendo explorado cada vez mais nos cursos a distância e semipresenciais, sendo comumente oferecidos por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

A crescente oferta visa atender a uma demanda igualmente crescente. Na avaliação institucional¹⁰ realizada em 2017 pela Fundação Cecierj, verificou-se que, à semelhança dos outros anos (2014 a 2016), a visualização de videoaulas como meio de estudo (independente do curso do CEDERJ), praticamente se equipara à utilização de material impresso e dos cadernos didáticos do consórcio.

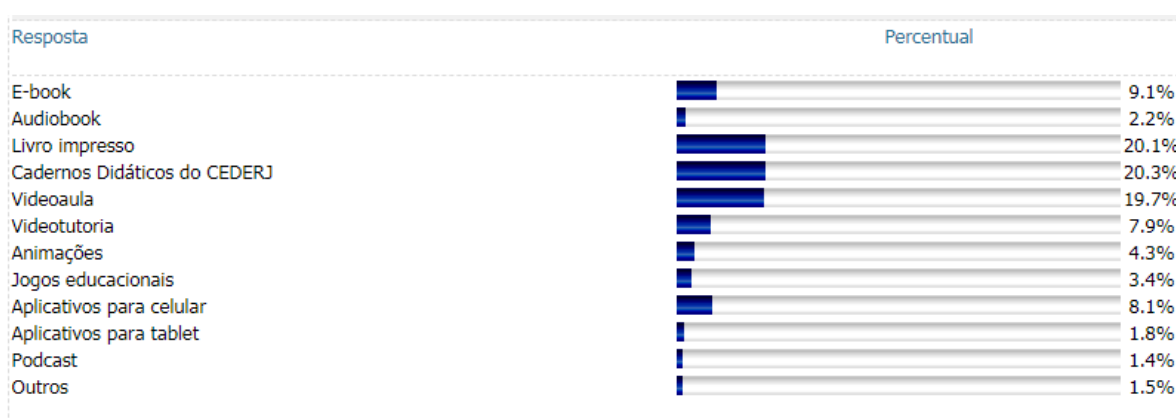


Figura 4. Recursos preferidos (ainda que de uso externo) pelos alunos do CEDERJ

Fonte: Avaliação Institucional, 2017. Fundação Cecierj

¹⁰ Anualmente, a avaliação institucional é realizada através do envio de link por email, para alunos, tutores, coordenadores e diretores de polo do CEDERJ.

Na mesma pesquisa, quando solicitados a descrever os pontos negativos do curso, 155 é o número de ocorrências onde a videoaula aparece no contexto de lacuna dentro do consórcio, ou seja, os alunos reclamam do baixo (ou nulo) número de videoaulas em seus cursos. Além disso, há 21 ocorrências, onde o ponto negativo não recai sobre a quantidade de videoaulas, mas sua qualidade. Há questões relacionadas à falta de atualização (a maioria delas), outras referem-se à falta de qualidade técnica, a ser massante e confusa. Os alunos que abordam os conteúdos das videoaulas, referem-se a importância de se focar não somente a teoria, mas também a resolução de questões e utilização de resumos.

No censo EAD.BR (2017) de 2016, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) com 312 instituições formadoras, observou-se que teleaulas e vídeos que não sejam teleaula, juntamente com os textos digitais que não sejam livros, estão entre os recursos mais utilizados pelas instituições que ministram cursos a distâncias ou semipresenciais.

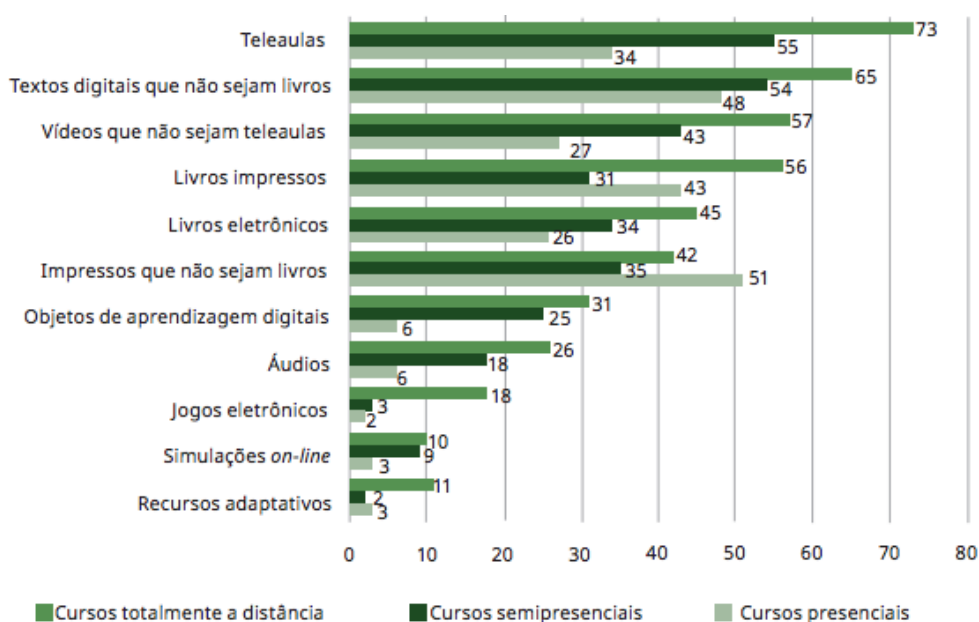


Figura 5. Conteúdos oferecidos pelos cursos regulamentados, em percentual, por tipo de curso.
Fonte: ABED, 2016

Infelizmente, não houve uma distinção entre utilização dos diferentes recursos. “Vídeos que não sejam teleaulas” é uma categoria bastante genérica, já que podemos inferir que aqui se engloba tanto vídeos originalmente sem fins educativos (filmes, documentários, animações, etc.) quanto as chamadas videoaulas. De todo modo, a magnitude do dado é significativa.

No ano de 2013, a Fundação Cecierj começou a estudar a realização de uma licitação para contratação de uma produtora de vídeo. O departamento de vídeo na ocasião contava com cinco profissionais e um estúdio alugado. A UAB disponibilizara uma verba para as universidades ligadas ao sistema que quisessem produzir videoaulas. Tudo se encaixaria.

Contratou-se através de concurso público iniciado em 2013, dois profissionais de vídeo que seriam responsáveis, dentre outras atribuições, pela gestão do processo de produção de videoaulas, a cargo da produtora a ser licitada.

Finalmente ao final de 2014, o termo de referência (TR) final foi produzido com o auxílio da equipe de vídeo atual e a licitação concluída. O TR tem por objeto:

a Prestação de Serviço de produção audiovisual de videoaulas, incluindo a pré-produção, roteirização, direção, captação de imagens e de áudios, pós-produção, e entrega do produto final, com fornecimento de todos os equipamentos e materiais e custos de produção para realização das gravações pela CONTRATADA.

Como justificativa, a necessidade do “Departamento de Mídias Digitais da Fundação Cecierj para criação de material multimídia para os cursos de graduação do Consórcio CEDERJ.”

Estavam agora criadas as condições de uma produção sistemática e em grande escala de videoaulas. A quantidade contratada foi de 720 horas-aula em 12 meses, considerando-se que cada hora aula poderia ter de 30 a 60 min. Tal cálculo foi baseado na quantidade de disciplinas da época, 450.

Posteriormente, observou-se que tanto a quantidade de horas aula fora superestimada, quanto o tempo de cada aula na maior parte das vezes era menor de 30 minutos. Na verdade, chegou-se a conclusão, seja empiricamente, seja através de estudos realizados, que era desejável que os vídeos fossem menores. Assim, precisou-se ser feito novo cálculo para fins de pagamento e quando o professor gravava aulas longas, estas eram, de comum acordo, divididas em blocos menores de conteúdo, gerando vídeos de até 15 minutos.

De uma forma geral, podemos resumir o processo de trabalho dizendo que os designers instrucionais, responsáveis em dar suporte à construção das salas de aula virtuais, identificam/recebem a demanda por parte do curso/professor e fazem a ponte com a produtora. O professor é responsável pelo conteúdo e é quem se coloca em frente à câmera. A produtora realiza toda a produção do vídeo, conforme visto no TR, com o suporte dos DIs e equipe de vídeo. Esta faz o *upload* do vídeo final no YouTube e o DI incorpora-o na plataforma, fazendo o *embed*.

Postar o vídeo no YouTube, na verdade, é incluir o CEDERJ na berlinda dos vídeos, o que é coerente com a visão da instituição de que o material produzido deve ser aberto¹¹ e público.

¹¹ Os vídeos do CEDERJ são disponibilizados e estão licenciados pela Creative Commons na atribuição 4.0 Brasil, ou seja, pode-se compartilhar, adaptar, mas o crédito a Fundação Cecierj deve ser atribuído.

Podemos destacar dentre outras vantagens do YouTube como plataforma de exibição de vídeos, 1. a facilidade de se incorporar os vídeos dentro de uma plataforma própria de ensino a distância, evitando assim a hospedagem na própria plataforma, o que significaria mais espaço físico e necessidade de banda no servidor da instituição, pelo processamento simultâneo dos vídeos; 2. o acesso por múltiplos dispositivos e a consequente mobilidade; 3. além do controle padrão (tela cheia, avançar, pausar, retroceder, diferentes velocidades, memória de onde parou, reiniciar), a existência de recursos como recomendação de lista de conteúdo relacionado ao tema, exibição de legendas, acesso aos comentários e o uso de cartões por parte dos autores com links para outros vídeos, *playlists*, diferentes pontos no mesmo vídeo ou mesmo o uso de enquetes a serem respondidas na hora (BARRÉRE; SCORTEGAGNA; LÉLIS, 2011).

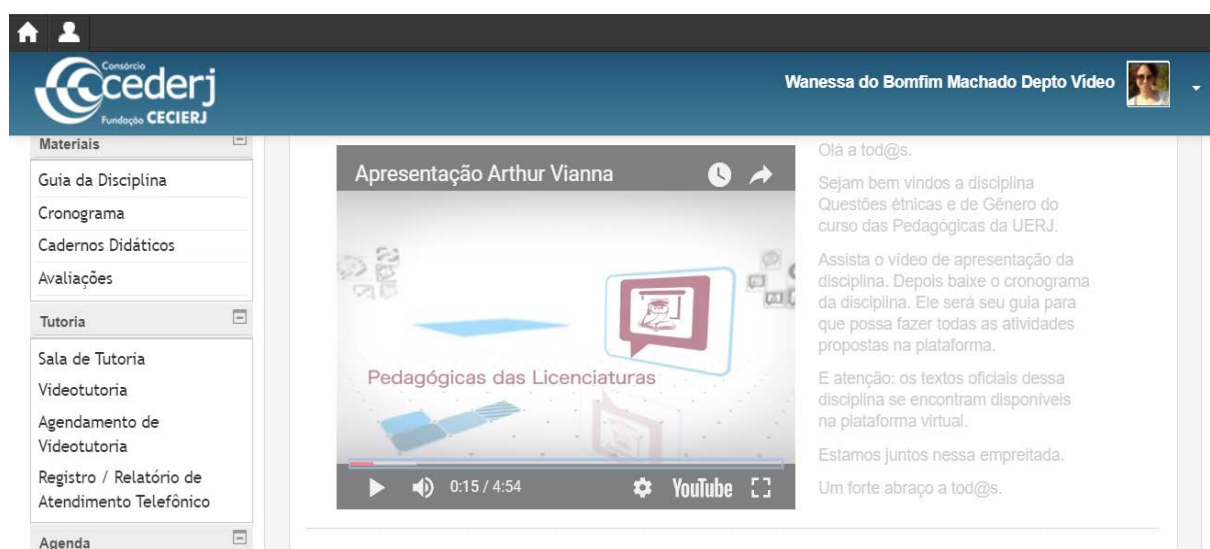


Figura 6. Vídeo na plataforma

Fonte: CEDERJ, AVA do Curso Pedagógicas da UERJ, Disciplina Questões Étnicas e de Gênero



Figura 7. Vídeo no YouTube

Fonte: Canal CEDERJ, 2018. <https://www.YouTube.com/watch?v=KdxmMHHeFSE>

Assim, além das vantagens acima, também foi considerado o custo zero da hospedagem, a facilidade com que se obtém as estatísticas de cada canal e vídeo e o fato do player do YouTube ser mantido, ainda que podendo assistir dentro da sala de aula virtual, o que inclui todas as suas vantagens de navegação.

Para cada curso do CEDERJ, um canal do YouTube foi criado, totalizando 20, já que há diferentes universidades oferecendo o mesmo curso. Destes 20, 15 possuem vídeos publicados

É interessante notar que os dois canais com mais visualizações, são não apenas os que possuem mais vídeos publicados, mas também cujo alcance para além do CEDERJ é maior.

Quadro 5. Dados dos canais do CEDERJ no YouTube

CANAL	VÍDEOS	INSCRITOS	VISUALIZAÇÕES	% CEDERJ				
Administração-UFRJ	54	2809	195512	3,50	3027	96	200	1809
Ciências Biológicas – UERJ, UFRJ, UENF	30 + 22*	1318	81892	6,27	1008	63	52	829
Pedagogia- UERJ	43	621	75990	31,87	690	24	22	820
Pedagógicas das Licenciaturas- UFRJ- UERJ- UENF	30	125	18931	59,05	97	3	7	207
Segurança Pública- UFF	22	165	12231	32,52	202	3	11	224
Matemática – UFF	10+1*	187	9303	43,45	112	7	7	64
Pedagogia UENF	14	62	7747	32,49	66	1	1	91
Pedagogia UNIRIO	24	122	7055	15,24	106	6	6	69
Letras- Português/Literatura - UFF	44 +24*	189	5869	20,80	109	2	3	65
Tecnologia em Sistemas de Computação UFF, UFRJ	25	197	3987	10,03	80	1	8	51
Administração Pública – UFF	5	140	3607	49,13	42	1	1	29
Geografia UERJ	10	75	2912	33,52	46	1	0	27
Tecnologia em Gestão de Turismo	12	58	2477	20,51	46	0	0	41
História- UNIRIO	5	71	960	0,00	45	0	3	22
Engenharia de Produção	2	74	641	0,00	12	0	0	3
Licenciatura Turismo – CEFET	1	4	134	0,00	0	0	0	9
Química UFRJ	1	7	65	18,46	2	0	0	0
Contabilidade	0	0	0	0	0	0	0	0
Física	0	0	0	0	0	0	0	0
Química UENF	0	0	0	0	0	0	0	0

2.2.4 Objetivos, Formatos E Recursos

Moran (1995), num texto voltado para a utilização de vídeos em salas de aula presencial, enumera uma série de objetivos que os vídeos podem ter. Apesar de estarmos focando aqui em EAD e em nível superior, suas propostas enriquecem nossa discussão. Podemos destacar os seguintes usos:

- a) como *sensibilização*: utilizado para introduzir um tema, despertar a curiosidade e do desejo de se aprofundar no assunto;
- b) como *ilustração*: utilizado para mostrar realidades distantes (seja no tempo ou no espaço) dos alunos;
- c) como *simulação*: categoria derivada da ilustração, serve para simular situações

perigosas como as de um laboratório ou aqueles que levariam muito tempo para serem observadas, como o crescimento de uma planta;

d) como *conteúdo de ensino*: de forma direta aborda-se o assunto ou indireta, através de diferentes perspectivas;

e) como *documentação*: de palestras, entrevistas, etc.;

f) como *expressão*: do próprio aluno, como numa aula de Libras na qual o aluno deve se comunicar utilizando a linguagem de sinais;

g) como *avaliação* (ou vídeo-espelho): o próprio exemplo acima pode ser utilizado nessa categoria, já que a avaliação pode dar-se dessa forma.

Arroio e Giordan (2006) ainda acrescentam outras funções para a videoaula. Dentre as quais, podemos destacar: a) como reforço de algo dito previamente pelo professor e b) com função investigativa (quando o aluno deve buscar no vídeo informações relativas a um guia de “leitura” do vídeo dado anteriormente).

Ter os objetivos em mente é algo fundamental na hora de se escrever o roteiro, até porque diferentes estilos ou formatos de videoaula podem funcionar mais ou menos para diferentes objetivos.

Para Sartori e Roesler¹² (*apud* SPANHOL; SPANHOL, 2009, p. 3)

os diversos formatos possíveis são decididos pela equipe de produção em função dos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar, da adequação entre o formato proposto e a natureza do conteúdo a ser abordado, bem como das condições para a produção, como orçamento e tempo disponível

Um exemplo bem próximo sobre essa relação objetivo/formato é o estudo de caso já citado neste capítulo sobre 3 professores do CEDERJ entrevistados por Alves de Carvalho (2017).

Enquanto instituição, tínhamos “o objetivo de encorajar os professores a tornarem suas aulas mais dinâmicas, ampliando o repertório de recursos educacionais que eles poderiam disponibilizar para seus alunos” (p.72), mas cada professor tinha um objetivo específico.

Denise, professora de Legislação Comercial, pretendia com as videoaulas atualizar o material didático. Para tal, gravou uma série de videoaulas no formato expositivo (o professor dá a aula olhando para a câmera) e com a utilização de recursos audiovisuais (*letterings*, imagens, música, efeito sonoro, etc.).

O professor Carlos, de Análise Micro e Macroeconômica, por sua vez, queria facilitar, através de resumos, a compreensão dos cadernos didáticos. Além disso, é interessante analisar

¹² SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. Educação Superior a Distância: gestão a aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Ed. Unisul, 2005, p. 150.

sua visão das videoaulas. Segundo ele é uma importante forma de aproximar-se, enquanto professor, do aluno e trazer elementos da sala de aula tradicional para a educação à distância.

O aluno precisa ver o professor, ouvir a fala, que é diferente da escrita. A escrita você não consegue brincar, comentar, rir. Mais vale a videoaula do que a aula escrita. Porque a escrita ele pode pegar em outras fontes, basicamente. A videoaula aproxima, de certo modo, o curso a distância do curso presencial. Só vai ter mesmo a questão do... Não é em tempo real, só vai evitar perguntas do momento, né.

Com essa intenção, fica clara a escolha pelo formato “aula pseudo-presencial”. Mais que uma aula expositiva, o professor utiliza o quadro negro numa sala de aula de verdade, ainda que se a presença dos alunos, olhando para a câmera.

Finalmente, o último professor analisado por Alves de Carvalho é Lúcio, de Segurança Pública. Com o intuito de criar vídeos motivadores para posterior discussão em fóruns no AVA, ele traz temas atuais e polêmicos através de debates com o outro professor responsável e convidados.

Citamos aqui três formatos diferentes: aula expositiva, pseudo-presencial e debate. Eles se encontram na relação de formatos disponibilizados aos professores do CEDERJ. Vale dizer que como qualquer outro gênero audiovisual, uma única videoaula também pode abranger diferentes formatos e esta lista não busca ser nem definitiva muito menos exaustiva.

- a) Videoaula expositiva: vídeo no qual o conteúdo a ser ensinado é exposto aos alunos a distância, fazendo uso de recursos audiovisuais;
- b) Videoaula pseudopresencial: vídeo no qual o conteúdo a ser ensinado é exposto aos alunos, mas a sala de aula e recursos presentes nela (quadro negro/datashow) é utilizada;
- c) Videoaula presencial: gravação de uma aula presencial (com alunos);
- d) Prática em laboratório: gravação de aula prática ministrada em laboratório;
- e) Trabalho de Campo: gravação de uma aula realizada em trabalho de campo, normalmente com a presença de alunos da aula presencial;
- f) Registro de Evento: gravação de palestra ou eventos similares;
- g) Mesa-redonda ou Debate: gravação de discussão mediada pelo professor acerca do tema em questão;
- h) Entrevista: gravação de entrevista realizada pelo professor ou por um terceiro ao professor, na qual o entrevistado aborda o tema da aula;
- i) “Povo fala”: “vídeo gravado com entrevistas feitas com pessoas escolhidas, ao acaso, na rua, e editadas juntas. Comumente utilizado como ponto de partida para discussões mais aprofundadas, partindo da opinião de pessoas aleatórias que não são especialistas em determinado assunto” (ALVES DE CARVALHO, 2017);

- j) videoaula animada: a voz do professor aparece em off e todo o visual é dado por computação gráfica. (Como ao longo do vídeo o professor não aparece, sugerimos que ao menos na abertura, ele faça uma pequena apresentação mostrando sua imagem.);
- k) estilo Kham Academy: captura de tela conforme o professor vai escrevendo/desenhando,, com o áudio em off ao menos na maior parte do tempo, a imagem do professor pode constar ou não;
- l) estilo tutorial: captura de tela propriamente dita, com o áudio em off ao menos na maior parte do tempo, a imagem do professor pode constar ou não;
- m) vídeo interativo: o vídeo é construído de forma a apenas prosseguir após o aluno responder a alguma pergunta ou, mais, conforme a resposta, a continuidade do vídeo muda;
- n) dramaturgia: ao invés de um professor ministrando a aula, há um ator (ou um professor ou tutor fazendo as vezes de) ou mais interpretando um papel. Muito utilizado, ainda que superficialmente, nas aulas de libras, onde os tutores interpretam diálogos em diferentes situações;
- o) vídeo de apresentação de disciplina: vídeos curtos que podem gravados pelo próprio professor da disciplina, ou pelo tutor, que têm como objetivo apresentar brevemente o conteúdo da disciplina que será cursada.

A maioria desses formatos se encontra apresentada num vídeo¹³ produzido pela equipe de vídeo da Fundação Cecierj e visa enriquecer a visão do professor sobre as possibilidades de videoaula, facilitando a escolha do formato.

Os formatos mais comuns são os vídeos de apresentação e os vídeos expositivos e pseudopresenciais (expositivo simples e sala de aula segundo nomenclatura de Moura, 2018). É interessante notar que esses três formatos em muito se assemelham às aulas presenciais.

O número altamente significativo de vídeos de apresentação deve-se ao fato de por dois anos seguidos termos implementado o Workshop Videoaula CEDERJ. A duas edições contaram com 96 participantes e destes, 67 completaram o curso realizando no último dia seu vídeo de apresentação de disciplina.

¹³ Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=8qlqEpWi1zk&list=WL&index=21>>

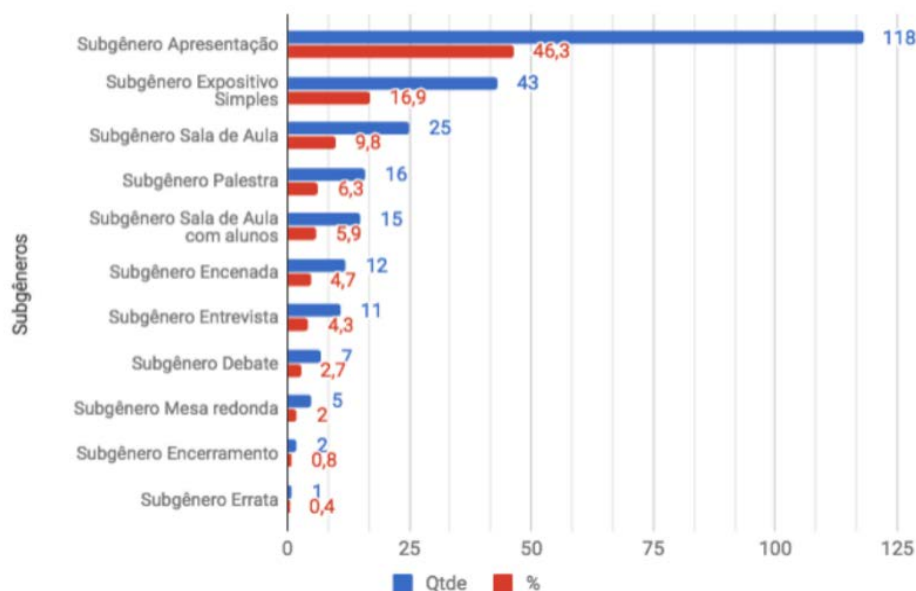


Figura 8. Subgêneros produzidos e publicados até final de 2017
 Fonte: MOURA, 2018

Além do formato, outro dado fundamental é o professor saber quais são os recursos possíveis de serem utilizados:

a) recursos de gravação:

- quadro negro ou branco,
- data-show e computador: para exibição de slides durante a gravação da aula,
- *teleprompter*: equipamento típico do telejornalismo, que posiciona o texto a ser lido na direção da câmera, para a qual o professor/apresentador olhará,
- *chroma-key*: fundo normalmente azul ou verde a ser colocado no estúdio, atrás do professor. Esse fundo pode ser substituído por uma imagem que tenha relação com o tema, ou mesmo, um fundo neutro.

b) recursos de edição:

- vídeos: trechos de outros vídeos podem ser utilizados,
- imagens: como gráficos, gravuras, fotografias, etc.,
- *letterings*: trechos da fala que são transcritos a fim de reforçar o conteúdo dito,
- tela cheia: mesma função dos *letterings* mas visando causar um impacto maior, pois ocupam a tela toda, deixando o professor em OFF ou mesmo pausando sua fala,
- box: tipo de *lettering* mas normalmente extrapola a fala do professor, pode ser utilizado num verbete, por exemplo,
- efeito sonoro: som que pode servir apenas para pontuar a entrada de um efeito visual, como numa vinheta, ou agregar um valor mais significativo, como o som

do mar sobre um poema que evoque o tema,

- trilha sonora: muito utilizadas em aberturas de vídeo que são registros de eventos, como num videoclipe, ela também pode pontuar o assunto trabalhado ou servir simplesmente para disfarçar um áudio com problemas de captação (ruídos),
- vinheta: pode ser de abertura ou de transição. Serve para introduzir a videoaula ou para pontuar a transição para outro tema dentro da mesma videoaula,
- faca: *lettering* com o nome da pessoa focalizada,
- marca d'água: logomarca da instituição com alguma transparência que permeia todo o vídeo, no caso, a fundação Cecierj.

Somente com a apropriação, não somente teórica, desses conceitos, o professor estará capacitado para contribuir e/ou construir ele mesmo, o que deve ser o ponto de partida para qualquer gravação de videoaula: o roteiro.

2.2.5 Etapas e Fluxo De Produção

As etapas de produção de uma videoaula não variam muito das de vídeos em geral e nem varia muito de uma videoaula para a outra, ou de uma instituição para a outra, a não ser no que diz respeito às especificidades de cada formato (se externa ou interna, o número de participantes, o tipo de locação e recursos empregados) e no quanto o professor se envolve na construção desse material.

Segundo Barrére, numa pesquisa realizada com professores de um curso sobre videoaula, a participação do docente no processo de construção de videoaula é a seguinte:

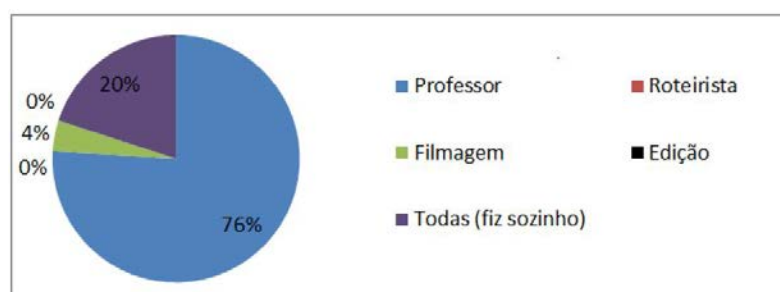


Figura 9. Papéis exercidos pelos professores para gerar videoaulas.

Fonte: BARRÉRE, 2014

Ou seja, do total de professores que já participaram de uma videoaula (23%), a grande maioria só tomou parte no processo enquanto professor-ator. Apenas 20%, se apropriando de todo o processo, se envolveu também na função de roteirista e de editor.

Segundo Gerbase (2006), esse é o quadro geral do fluxo de produção de videoaulas, o

“afastamento do professor do ‘núcleo duro’ da preparação da aula, como se a distância entre o papel do professor e o dos demais profissionais [...] fosse insuperável” (p.7).

Trata-se aqui da separação entre conteúdo e forma, este visto como responsabilidade dos profissionais do audiovisual, aquele como responsabilidade do professor. Simplificação e dicotomia, já que forma e conteúdo deveriam andar juntos (GERBASE, 2006).

Posto isso, vejamos as etapas de produção, comuns a praticamente toda produção audiovisual, mas destacando algumas especificidades próprias à Fundação Cecierj.

a) pré-produção: inclui as fases de *briefing*, roteirização e pré-produção propriamente dita.

- envio de *briefing*: o professor demanda sua aula junto ao designer instrucional e com sua ajuda, faz o *briefing*, resumindo o que precisa, com que prazo, com que recursos, etc.,
- roteirização: na videoaula ideal é o professor quem produz o roteiro. Mas temos percebido ao longo desses 3 anos e meio de projeto que há uma certa resistência e mesmo desconhecimento para a elaboração desse roteiro. Na maioria das vezes, o professor quer falar de improviso, “replicando” sua aula presencial. O que fazemos é convencê-lo ao menos de ter um roteiro simples, com os tópicos e subtópicos da aula a fim de ter um guia e não se perder. Chamamos, internamente, esse roteiro simplificado de escaleta. Nessa etapa, define-se o formato da videoaula,
- pré-produção: consiste no produtor (e em algumas situações o designer) em produzir/providenciar todo o necessário para a gravação com base no roteiro e conforme o orçamento.

b) produção: a gravação em si, tanto da aula, quanto de elementos de apoio que possam se fazer necessários como, por exemplo, *takes* da universidade do curso em questão, etc. Durante a gravação, é assinado um termo de autorização de uso de imagem e voz pelo professor (e outros participantes).

c) pós-produção: pesquisa de imagem e som, edição, sonorização, correção de cor, computação gráfica, exportação do material.

- pesquisa de imagem e som - pode ser realizada pelo editor ou pelo produtor. Temos tentado que o professor se envolva mais nessa etapa, seja com o diálogo frequente com o editor, seja ele mesmo sugerindo que imagens e trilhas utilizar. Nesse caso, estamos falando do que chamamos roteiro pós-instrucional. Ou seja, uma primeira edição é realizada e o primeiro corte é enviado ao professor. Este assiste o material e numa

decupagem simplificada, envia os tempos onde deseja que entre alguma imagem, *letterings*, trilha e os arquivos ou links destes para serem incluídos. Cabe aqui dizer que estes devem ser livres de direitos autorais ou a depender do caso, ocorre nessa etapa a busca pela cessão de direitos de determinada imagem ou trilha, se forem fundamentais,

- edição: escolha dos melhores takes e trechos de áudio que intercalados compõe o vídeo. Utiliza-se ainda efeitos, inclusão de vinhetas, *letterings*, imagens, efeitos sonoros e trilhas, marca d'água, etc.
- sonorização: em produções de baixo orçamento como as que costumam ser videoaulas, a sonorização ocorre juntamente na fase acima. Equaliza-se os áudios, eventualmente limpa-se os ruídos e acrescenta-se efeitos e trilhas sonoras,
- correção de cor: normalmente acontece após o corte final e, novamente, em produções de baixo orçamento, é o próprio editor que faz.
- computação gráfica: mais uma vez, a depender do orçamento e da complexidade, essa etapa é executada durante a edição. Aqui, são criadas vinhetas de abertura, de transição e diferentes animações.
- exportação do material: Após aprovação final, técnica e pedagógica, é feita a exportação dos vídeos no formato final, ou seja, em alta resolução,
- upload do material: nossas videoaulas vão em sua maioria para o YouTube. Alguns vídeos vão para a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (@RNP). Dentro do YouTube, há um canal para cada curso do CEDERJ. Dentro de cada canal, por sua vez, *playlists* com as diferentes disciplinas estão organizadas. Coloca-se a descrição do vídeo, o título, palavras chaves e o link é enviado para o designer instrucional que faz o *embed* na plataforma Moodle, na sala de aula do professor.

É importante dizer que uma boa pré-produção é fundamental para que a gravação ocorra sem problemas, o que em última instância, também afetará o processo na pós-produção, que pode ser mais ou menos trabalhoso. Esta tem seus truques, mas não faz milagres, e consequentemente afeta o produto final. Um vídeo mal captado em termos de iluminação pode ao final ficar bem "ruidoso". No que se refere ao áudio, também há situações em que não há filtros que resolvam nem trilha sonora que amenize, etc.

Quanto ao fluxo de produção inicial, atualmente sob discussão, implementamos um processo de trabalho que integrava DIs, Departamento de Vídeo, Produtora e Professor. É interessante notar, entretanto, que no nosso fluxograma, o professor entrava explicitamente

somente na criação do roteiro, quando da existência deste e mais adiante na gravação. Ele não aparecia durante a criação do roteiro instrucional e nem durante as fases de aprovação, seja dando *feedbacks* nas diferentes versões de cortes, seja na validação final, ainda que soubéssemos e agíssemos desde o início de modo que a aprovação final dependesse sempre do professor. Por um lado, buscávamos evitar um controle excessivo por parte do professor, que, vendo um primeiro corte poderia não entender que se trata de um "rascunho" e com isso não fazer a abstração necessária quando se está diante de um material desse tipo. Também o fizemos a fim de evitar que se abortasse a videoaula ainda incipiente porque no primeiro corte "não estou legal" ou "não gosto da minha voz", vaidades sobre as quais o vídeo pronto pode preponderar. Por outro lado, percebemos ao longo do tempo que tanto os designers instrucionais quanto o departamento de vídeo que acabava absorvendo o trabalho pendente, estavam ficando sobrecarregados com a feitura do roteiro instrucional. Haveríamos de replanejar esse fluxo a fim de dar maior autonomia ao professor, capacitando-o para tal (Anexo 1).

Essa necessidade veio ao encontro do *workshop* de formação para videoaula que passamos a realizar todo fim de ano. Na primeira edição, a ser detalhada na seção 2.3.3, ele se restringia principalmente à capacitação dos professores no que concerne a sua *performance* em frente a câmera. Na segunda edição, a autonomia pretendida acima foi considerada, incentivando-se a pesquisa de linguagens, a troca e o pensamento crítico, a pesquisa de imagens e outros recursos. Enfim, a elaboração de um roteiro audiovisual a ser pensado antes da gravação, e quando não, a criação do roteiro instrucional feito em cima do primeiro corte, além de todo o acompanhamento e aprovação das fases de edição até a validação final. Aqui, os atores invertiam seus papéis, já que os designers instrucionais só entravam na fase final.

Com relação ao processo de produção de videoaulas no CEDERJ, em uma recente pesquisa, Almeida, Mantilla e Alves (2016, p. 8) relatam:

[...] houve alguns desafios, principalmente no que se refere à adesão dos professores ao processo de produção de videoaulas e à resistência de alguns professores à elaboração de um roteiro prévio. Constatou-se, primeiramente, por meio da presente pesquisa, que além de se mostrar como um novo elemento às salas de aulas virtuais do Consórcio CEDERJ, as videoaulas trouxeram à tona a necessidade de capacitar frequentemente o professor para o uso das mesmas para promover sua adesão ao processo e uma maior conscientização quanto às potencialidades do recurso. Ficou evidente que sem a realização de *workshops*, divulgação de informativos e envio de e-mails esclarecedores e motivacionais, não seria possível alcançarmos números significativos em termos de produção.

2.3- SABER DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.3.1 Saber Docente

Segundo Tardif, “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício” (2014, p.237). Muitos desses saberes são produzidos por outrem e aplicados na sala de aula, na escola, enfim, na prática de seu fazer docente. Por outro lado, tantos outros são produzidos pelos próprios professores nesse mesmo lugar, onde também são transformados e mobilizados.

Debruçar-se sobre o saber docente, partindo desse autor, já prepara a discussão para mais adiante trabalharmos com os conceitos das representações sociais. Isso, porque para ele, o ofício do professor trata-se de um saber claramente social. Social porque 1. é partilhada por um grupo, os professores, que além de uma formação comum, estão inseridos num contexto organizacional e trabalhista também comum. 2. seu saber é produzido socialmente porque legitimado por diferentes instâncias (governo, instituição escolar, sindicatos, grupos científicos, etc.), 3. seu objeto de trabalho são práticas sociais, ou seja, ele age com outros seres humanos. 4. o conteúdo ensinado e a forma de ensinar são construções sociais que se modificam com o tempo, não estão desde sempre e para sempre dadas e 5. esse saber também se trata de uma construção que se dá ao longo da história desse professor, portanto, uma construção mais uma vez social.

Além de social, o saber docente para o autor também é plural e temporal. A prática, enquanto fonte experiencial, constitui-se ao lado das fontes disciplinares, curriculares e profissionais, na origem dos diversos saberes que constituem o saber docente. É importante frisar que tal prática não se refere somente à experiência do professor enquanto tal, mas também aos seus tempos de escola, enquanto aluno. Dessa imersão que dura por volta de 15 anos, o professor começa a formar suas representações, crenças e certezas sobre o que é ser professor e também do que é ser aluno.

E se isso é certo no âmbito da sala de aula, cabe nos perguntarmos se o mesmo vale quando pensamos no contexto da educação a distância. Dentre os diversos desafios que a EAD impõe ao professor e que veremos mais adiante, está o fato de que, mais que nunca, exige-se que ele saia do papel de mero transmissor de conhecimento para um papel de condutor e parceiro na construção do conhecimento (PADILLA e LÓPEZ DE LA MADRID, 2013). Ora, fora algumas experiências construtivistas, esta não é a escola na qual o professor passou boa parte de sua vida enquanto aluno.

O mesmo acontece quando pensamos no papel do professor relacionado às tecnologias de informação e comunicação (TICs) com sua nova dinâmica interacional que transforma a

relação entre professor e aluno e a profusão de novos recursos educacionais, incluindo aí a videoaula que se encaixa em ambas as mudanças, já que trata-se de um recurso e também de uma forma de interação, ainda que assíncrona e unidirecional.

Como afirma Tardif, a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores” ou controladores desse saber.

Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação, se manifestando como uma relação de exterioridade já que as universidades produzem e legitimam esses saberes científicos e pedagógicos e aos professores compete apropriar-se desses saberes, aproximando-se a técnicos, executores. Há uma alienação entre os docentes e os saberes. (p.40)

Assim, os únicos saberes pertencentes de fato e inerentes ao corpo docente são os saberes experienciais. Estes se originam e são validados na prática da profissão e é através deles, que os outros saberes são avaliados e o próprio cotidiano profissional é interpretado. Também tratam-se de saberes compartilhados e compartilháveis entre os colegas. Dentre os saberes experienciais, fatores cognitivos como a personalidade, o amor às crianças e talentos diversos também são considerados importantes.

Tardif propõe um quadro sobre os saberes dos professores, incluindo que saberes são esses, suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente.

É nesse quadro que tentaremos localizar os saberes docentes necessários à EAD e, de forma ainda mais específica, os saberes necessários para a criação/execução de uma boa¹⁴ videoaula.

¹⁴ O conceito de “boa” certamente renderia outra dissertação, mas como não é o caso, entendemos “boa” como uma videoaula tecnicamente adequada (som e vídeo sincronizados, áudio equalizado, sem ruídos, imagem bem enquadrada, na cor natural e em foco, uso racional dos efeitos sonoros e visuais), sem problemas de direitos autorais, didaticamente clara e esteticamente agradável, com unidade visual, montada de forma dinâmica. Tal conceito foi formado a partir de qualidades não apenas percebidas enquanto profissional da área, mas também elencadas a partir de artigos que tratam da questão (ref. cap. 2), da percepção dos professores do CEDERJ que durante o *workshop*, no módulo online, expuseram e exemplificaram o que consideram ser uma boa videoaula e que também no teste de evocação livre explanaram sobre o tema e finalmente, da percepção dos alunos do CEDERJ, evidenciada na Avaliação Institucional de 2017.

Quadro 6. Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2014

Padilla e López de la Madrid (2013), fazendo uma revisão do assunto trazem uma releitura de Marquès (2000). Com base nesses autores e em outros que abordam o tema do novo papel do professor na EAD (BUARQUE, 2012; TARCIA; CABRAL, 2012; BELLONI, 2003, etc.), podemos pensar nas seguintes competências fundamentais à modalidade:

- a) Necessidades e Preferências: Identificar e considerar no processo de ensino-aprendizagem as peculiaridades de cada aluno, seja de seu contexto social, seu interesse, seja de seu modo de aprender, a fim de tirar proveito dessas características para proporcionar um aprendizado mais significativo e motivado.

Podemos dizer que tal competência, relacionada tanto a uma capacidade de percepção quanto ao uso de estratégias de diferenciação na apresentação do conteúdo e motivação do aluno, pode ser localizada nas diferentes fontes de saberes. Em parte, como saber pessoal do professor (principalmente quando falamos dessa capacidade de percepção); em parte, provenientes de sua formação profissional (quando esse professor procura se capacitar para a EAD através de cursos de extensão, entre outros); em parte, dos programas didáticos (considerando que a própria estrutura do curso online pode levar o professor a exercer essas competências) e finalmente, em parte, dos saberes práticos de sala de aula (pela experiência própria e troca com os pares).

- b) organização e gestão dos recursos,: o que inclui a utilização das TICs no cotidiano de seu trabalho e o desenho instrucional da aula/curso.
- c) orientação e tutoria: acompanhamento dos alunos e de seu percursos no processo de ensino-aprendizagem, orientando “reflexões que gerem novos saberes e novos cidadãos” (TACIA;CABRAL, 2000 p.148) propiciando espaço para troca contínua numa relação de confiança e abertura.

Como saber pessoal, a contribuição se dá no domínio dessas tecnologias que servem tanto como meio de comunicação como instrumentos pedagógicos. Isso porque a partir do momento em que o professor as utiliza no seu dia a dia, será mais natural a sua utilização na sala de aula (virtual ou não). Certamente, essas competências também se encontram ancoradas da mesma forma nas outras fontes explicitadas no primeiro item: formação profissional, programas didáticos e saberes práticos.

Sobre a utilização das mídias vale evocar Belloni (2003) para quem saber “mediatizar” é uma das competências mais importantes em EAD. Se esta já é uma exigência para o professor presencial; para o professor à distância, a exigência é potencializada pela quantidade de mídias disponíveis e pela maior qualidade técnica que tais recursos devem atingir.

- d) busca pelo desenvolvimento contínuo: a partir de programas de formação continuada e também do espírito de pesquisa. Com tantas fontes a disposição de alunos e professor e também pela dinâmica cada vez maior do conhecimento (que hoje é um, amanhã é outro ou, ainda, são diferentes para dois pesquisadores diferentes), este não pode se ver/ser mais visto como a autoridade no assunto. Deve, isso sim, favorecer que o aluno “aprenda a aprender”, exercendo um papel mais ativo e crítico nessa aprendizagem e consumo de informações. E o professor deve, ele mesmo, buscar atualizar-se nos conteúdos e formas de se fazer/ensinar.

Novamente, muito dessa disposição interior encontra-se nos saberes pessoais dos professores. Já a atualização em si, pode se dar por meio de formação continuada (saberes provenientes da formação profissional) e também pela experiência na profissão e consequente troca com os pares.

Ainda sobre esse tema, Buarque (2000) levanta a questão das mídias. O fato dos alunos serem nativos digitais, faz com que o uso das TICs tenha uma relevância grande no seu dia a dia e portanto também na sua relação com o conhecimento. Segundo Ferrés (1994), eles respiram imagem:

seus hábitos perceptivos e seus processos mentais se transformaram profundamente, assim como seus gostos e atitudes.: hiperestimulação sensorial, mundo de concretização

Além disso, a mídia muitas vezes concorre com o que o professor diz. Se formos pensar no ensino superior, que é o foco deste trabalho, podemos tratar da questão da confiabilidade das fontes, haja vista a pluralidade na oferta de informações sobre todos os temas na internet.

- e) saber trabalhar em equipe (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRIN, 2011): o professor que antes já trabalhava com seus pares, agora mais que nunca, como professor em EAD precisa aprender a trabalhar em parceria com outros profissionais. A conceituação de polidocência (MILL, 2010) ou de professor coletivo (BELLONI, 2003) denota desafios que vão da interdependência e trabalho colaborativo em vistas a um mesmo ideal, ao mesmo tempo em que também denota uma fragmentação do trabalho com possível perda de autonomia e noção do trabalho como um todo (MILL, 2010, p. 28-29).

Tal competência pode ser localizada nas seguintes fontes: saberes pessoais, enquanto capacidade de adaptação, comunicação e outras características que facilitam o trabalho em equipe; como também nos saberes práticos, já que a própria atuação em EAD propicia a experiência do trabalho em equipe, experiência esta que colabora na construção de identidade desse novo professor facilitando sua atuação em outras situações.

Sobre a formação profissional para o magistério, é importante colocar que alguns cursos de licenciatura e pedagogia contêm em seus currículos a disciplina de educação a distância ou similar, mas ainda não é a maioria. Pessoa em 2015, por exemplo, fez um levantamento dos cursos de pedagogia no estado de Pernambuco que ofereciam a disciplina e encontrou apenas 16 IES, do total de 56 instituições. Além disso, se considerarmos os professores atuais do ensino superior, muito provavelmente, na época da formação da maioria, tal disciplina não era oferecida. E se a reflexão sobre o novo papel do professor num contexto de EAD parece ser irrisória nos cursos de formação de professores, menor espaço ainda terá a formação específica para a utilização de videoaulas nessas fontes de aquisição.

Assim, falando agora mais especificamente sobre videoaula, podemos nos perguntar que competências são necessárias e a que grupo de saberes pertencem.

Dentre os saberes pessoais, podemos elencar características pessoais ou desenvolvidas ao longo da história do professor, como espontaneidade, objetividade e simpatia, objetividade, boa dicção, boa organização das ideias, capacidade de improviso e cultura visual/audiovisual.

Certamente, alguns destes podem ter sua origem em outras esferas. A objetividade e boa organização das ideias, por exemplo, podem ser/ter sido promovidas no seio da prática em sala

de aula ou no próprio exercício da educação a distância, já que se tratam de qualidades desejadas na elaboração de outros materiais didáticos, para além da videoaula. A capacidade de improviso e a simpatia, manifesta enquanto aparência de simpatia, podem ser desenvolvidas na medida em que o professor grava suas videoaulas, seja pela devida direção/preparação, seja pela experiência acumulada que costuma deixar o professor mais a vontade e natural em frente a câmera.

Apesar de normalmente não fazerem parte do currículo comum nos cursos de licenciatura, podemos pensar que alguns cursos de extensão podem ser considerados a fonte social de aquisição de alguns saberes específicos à videoaula, tais como a já mencionada cultura visual/audiovisual, além de competências relacionadas à elaboração de roteiro e edição de vídeo, se formos pensar o professor como condutor no processo de concepção e produção de suas videoaulas. Em algumas IES, como no consórcio CEDERJ, uma equipe de produção de vídeo está a disposição dos docentes. Entretanto, em outras, o professor é o único responsável pela realização desse recurso, ou mesmo é desejável que ele tenha mais autonomia, e consequentemente, mais agilidade, na produção das videoaulas.

O fato é que, no que diz respeito a videoaula, a temporalidade não estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, já que a maioria dos professores não passaram por essa experiência.

Por isso, o lançar-se nas gravações das videoaulas com o devido preparo e cuidado por parte de profissionais da área pode possibilitar uma experiência mais satisfatória ao professor e tornar essa experiência apenas a primeira. Com o tempo, aí sim, o professor desenvolve saberes específicos¹⁵ tais como aprender a ser mais coloquial, a pensar visualmente, a antecipar dúvidas, a cuidar dos vícios de linguagem e ainda assim manter a naturalidade. Aprende a lidar com a falta de contato “pessoal e quente com o aluno” (GERBASE, 2006, p.6) e a consequente supressão de *feedback* imediato, ao mesmo tempo em que passa a se utilizar de recursos na construção do roteiro e edição que permitam maior interatividade ou mesmo uma avaliação formativa ao longo do vídeo (HACK, 2008). Desenvolve-se no que diz respeito a não fazer digressão sendo objetivo, e ao mesmo tempo não ser robótico, a lidar bem com a própria imagem e com as possíveis críticas públicas, já que, falando do CEDERJ, os vídeos ficam disponibilizados no YouTube e, finalmente, a atentar para a postura e aparência.

¹⁵ É importante ressaltar que, da mesma forma de uma “boa videoaula” foi definida em função de uma série de percepções (do departamento de vídeo, dos professores, dos alunos e de bibliografia especializada), também o foram os saberes específicos para a realização desta “boa videoaula”.

2.3.2 Formação Profissional

A busca pelo desenvolvimento contínuo é chamada nas palavras de Perrenoud (2000) de “administrar sua própria formação contínua” e é considerada como uma das 10 novas competências do professor (presencial) e talvez a mais importante, haja vista que é a partir dela que todas as outras serão atualizadas e desenvolvidas. Além disso, uma competência já desenvolvida se não exercitada regularmente tende a se perder.

Um dos componentes dessa competência, segundo o autor, refere-se à capacidade de “saber explicitar as próprias práticas.” Essa capacidade, na verdade, está na base da autoformação. Assim, quando falamos de formação contínua, pretendemos ir para além da formação formal

Formar-se não é fazer cursos; [...] é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação (como através da) leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas; (Perrenoud, 2000, p.160)

Afinal, as competências profissionais, como vimos com Tardif, não se dão meramente nas fontes de formação, mas também na situação de trabalho cotidiano.

LUNA, E., LUNA, M e RODRIGUES (2011) conseguem resumir bem a essência da problemática para os professores que atuam em EAD. Quando a sala de aula física, presencial, é substituída pela sala de aula virtual, ou seja, o AVA, há na verdade toda uma “resignificação de práticas seculares que estão relacionadas à docência” e as mudanças no funcionamento sociodiscursivo suplantam as bem sabidas mudanças tecnológicas. Para o autor, é fundamental tecer essa discussão na academia.

Da mesma forma, cremos ser igualmente importante a reflexão do corpo docente sobre a questão. Afinal, “aprender metodicamente com a experiência e se repensar as práticas” é um mecanismo fundamental na autoformação (PERRENOUD, 2000, p.160).

Ainda segundo Perrenoud, para os professores iniciantes, a prática reflexiva tende a aumentar a eficiência profissional. Mas quando olhamos para os professores mais experientes, muitas vezes é necessário aportes externos, um arcabouço institucional. Muitos desses docentes inclusive só se envolvem na formação contínua se esta for obrigatória.

Sobre a necessidade de reflexão/autoformação, troca entre pares e formação continuada, não são poucos os autores que reforçam o quanto tais atitudes são imperiosas no contexto da EAD e mais especificamente quando pensamos em videoaula.

Para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de **atualização constante**, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias (BELLONI, 2003, p. 82, grifo nosso)

O professor precisará aprender a utilizar os produtos audiovisuais disponíveis, avaliar a

necessidade da tecnologia, selecionar os materiais e elaborar as estratégias de ensino e aprendizagem. Além disso, também precisará aprender a produzir seus próprios materiais pedagógicos com as TIC. Por isso, é necessário repensar continuamente a **capacitação do professor** [...] é importante estabelecer momentos de reflexão com os pares, na busca de horizontes que propiciem a otimização do processo comunicacional docente pela mediação do conhecimento. (Hack, 2008, p.7-8, grifo nosso)

Constatou-se, primeiramente, por meio da presente pesquisa, que além de se mostrar como um novo elemento às salas de aulas virtuais do Consórcio CEDERJ, as videoaulas trouxeram à tona a necessidade de **capacitar frequentemente** o professor para o uso das mesmas para promover sua adesão ao processo e uma maior conscientização quanto às potencialidades do recurso. (ALMEIDA; MANTILLA; ALVES, 2016, p. 8, grifo nosso)

Sobre a dificuldade específica de se trabalhar com as videoaulas, certamente não é só no contexto da Fundação Cecierj onde esse dado aparece.

É surpreendente que alguns profissionais que trabalham oferecendo a sua imagem constantemente aos outros tenham pânico de enfrentar a sua própria imagem mediada pela câmera. E também que alguns profissionais que baseiam a maior parte de sua eficiência na imagem que oferecem não queiram usar a câmera para melhorá-la. (FERRÉS, 1994, p. 146)

A produção de videoaula é mais difícil do que criar materiais impressos, pois envolve competências especiais não somente de produção, mas também de engenharia. O tempo empregado na preparação de videoaulas é consideravelmente grande. (LIMA MEDEIROS e PANSANATO, 2015, p. 219)

Os professores em EAD estão enfrentando, com grande dificuldade, um processo de migração de uma linguagem bem conhecida – a da sala de aula presencial – para uma outra linguagem, de que sempre foram espectadores, e não protagonistas - a audiovisual. O professor saiu do quadro-negro, mas agora está enquadrado. Só que ele não sabe disso. E, se sabe, age como se não soubesse. (GERBASE, 2006, p.2)

Podemos ainda evocar alguns estudos realizados com professores onde tal dificuldade também fica clara.

Numa pesquisa realizada com professores de ensino superior, alunos de três turmas¹⁶ de um curso de formação continuada sobre videoaula, Barrére (2014) analisa uma série de fatores e apresenta os seguintes resultados:

Do total de respondentes, 84% consomem videoaulas/ vídeos tutoriais para sua formação/ no dia a dia ou as indicam para os alunos. Entretanto, apenas 9% já atuaram na produção de videoaulas.

Quanto à enquete que indaga sobre a experiência do professor com videoaula, é interessante notar que 77% dos que já gravaram, alegam “falta de familiaridade e desinibição com os recursos e processos de gravação de um vídeo”.

¹⁶ Infelizmente, o artigo não indica a quantidade de professores respondentes.

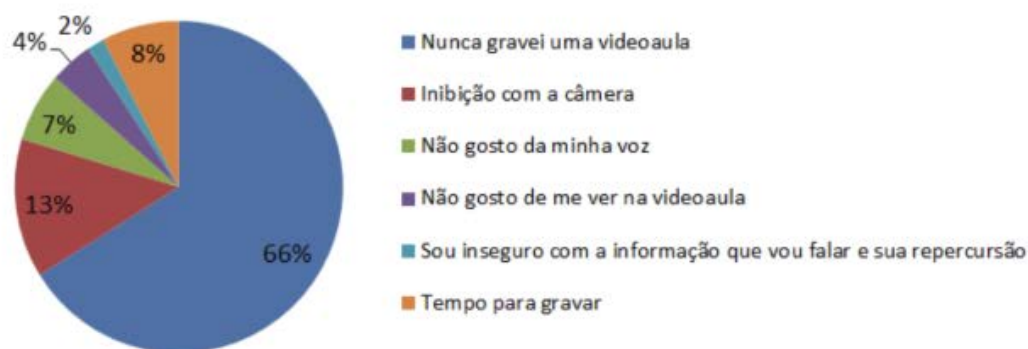


Figura 10. Experiência do professor com videoaulas
 Fonte: Barrére (2014, p.87)

Lima Medeiros e Pansanato (2015), por sua vez, realizaram uma pesquisa com 39 professores dos cursos técnicos em Redes de Computadores, em Eletrônica e em Manutenção e Suporte em Informática, oferecidos na modalidade a distância pela e-Tec Brasil. Destes, apenas 20,5% responderam que sempre ou frequentemente produzem videoaulas.

Numa questão aberta, a maioria¹⁷ afirma não conhecer nenhuma técnica ou metodologia para a produção de videoaulas e 87,2% gostariam de aprender.

Finalmente, numa série de afirmações às quais os professores deveriam assinalar na escala Likert seu grau de concordância, 66,1% concordaram em graus 6 e 7 que “a inexperiência do professor com as ferramentas de produção de videoaula é um aspecto negativo na sua utilização” (p.227). Segundo os autores, esse resultado reforça a necessidade de capacitação dos professores para a realização de videoaulas.

2.3.3 *Workshop*

A capacitação dos professores do CEDERJ para a gravação de videoaulas já era uma iniciativa do departamento de vídeo anterior, tendo ocorrido entre os anos de 2012 e 2013 com o antigo diretor.

Em seu formato original, em torno de cinco professores eram capacitados por vez, gravando seu vídeo ao final de um único dia de *workshop*.

Assim, diante do desafio de incrementar as gravações de videoaulas, no final de 2015, retomou-se o projeto do *workshop*. Eu e o colega do departamento dávamos apoio operacional ao então professor e participávamos das discussões sobre o tema. Eventualmente, o designer instrucional mais ligado à turma participante nos acompanhava.

¹⁷ Dados percentuais não disponíveis

O fato de estarmos ali com os professores interessados na realização de videoaula já proporcionava também um ambiente propício à realização da primeiro estudo da pesquisa, sobre a motivação e expectativa dos professores diante da possibilidade real de gravarem uma videoaula, já que na segunda aula, o trabalho final seria justamente a gravação de um vídeo de apresentação.

Mas o *workshop* não seria apenas o campo de aplicação da pesquisa, de onde os sujeitos seriam “recrutados”, ele seria também o produto final desta.

Como atestaram Almeida, Mantilla e Alves (2016), o curso, com 63 professores alcançados, foi um sucesso do ponto de vista quantitativo:

[...] houve alguns desafios, principalmente no que se refere à adesão dos professores ao processo de produção de videoaulas e à resistência de alguns professores à elaboração de um roteiro prévio. [...] Ficou evidente que sem a realização de *workshops*, divulgação de informativos e envio de e-mails esclarecedores e motivacionais, não seria possível alcançarmos números significativos em termos de produção. (p.8)

Todavia, tínhamos algumas insatisfações com o processo e com alguns resultados. Três professores não autorizaram a publicação de seus vídeos e uma, apesar de ter autorizado, achou-se muito mecânica na tela. Nós mesmos, a partir da nossa percepção pessoal e eu, também pelas leituras já realizadas no mestrado, percebíamos que algumas mudanças seriam necessárias.

Teríamos um ano até a próxima edição. Nesse meio tempo, alguns resultados parciais já teriam sido obtidos e uma nova versão intermediária do *workshop* seria e foi implementada.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ABORDAGEM CONCEITUAL DA TEORIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Elegemos como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais (TRS). Esta é fundada com a obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”, primeiramente editada em 1961, por Serge Moscovici. O psicólogo romeno, radicado na França, inaugura em sua tese de doutorado essa teoria que se opõe fortemente às duas principais correntes dentro da psicologia social, o comportamentalismo e o cognitivismo, ambas marcadas por um individualismo radical (DUVEEN, 2015. p.11).

Com sua perspectiva sociopsicológica, o social deixa de ser visto apenas como “a presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos” (ALLPORT, 1968 *apud* SÁ, 2015, p. 184) que influenciam os processos psicológicos individuais. Esses processos também participam ativamente na construção do social, que deve ser considerado em toda a sua concretude e contextualização histórica através das práticas e instituições, por exemplo (SÁ, 2015).

O conceito de representação social possui sua origem principal nas “representações coletivas” de Durkheim. Segundo o sociólogo, as representações coletivas residiriam nos fatos sociais que seriam impostos a toda a sociedade, algo exterior às consciências individuais, autônomo e independente delas, tal como a religião, a moral, a ciência (DURKHEIM, 1970), ou seja, categorias muito distintas uma das outras e, ao mesmo tempo, abrangentes.

Mas Moscovici desenvolve a sua teoria utilizando o termo “sociais”, porque, segundo ele, o interesse agora estaria posto não sobre representações sedimentadas, estabilizadas, absolutas, provenientes das sociedades primitivas, mas sobre representações construídas na sociedade presente, instáveis, analisáveis, que podem ser reduzidas a uma modalidade específica de pensamento, a que “tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida social” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Já naquele tempo, na medida em que a comunicação se tornava mais global, mais seriam as representações circulantes, sejam de ordem política, sejam científicas, traduzidas pelo senso comum.

Introduzimos aqui outro movimento realizado por Moscovici, o do resgate do senso comum – ou universo consensual. Tal classe de pensamento ao longo da história moderna foi sendo subestimado, visto como distorção. Entretanto, Moscovici nos lembra que a lógica do universo consensual é diferente da do universo reificado, ou científico. Se no universo reificado há limites especializados e objetividade, no universo consensual a lógica é a de “sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade” (SÁ, 2015, p.192.) E esses dois mundos dialogam. Com frequência, o universo reificado serve de matéria-prima às representações sociais do universo consensual, onde elas tomam forma. A partir dessa premissa, que o autor escreve sua

obra inaugural. Em “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, ele estuda a apropriação por parte da população parisiense, de um novo saber, a psicanálise na França, proveniente do universo reificado e incorporado a representações outras que não as restritas às práticas psicanalíticas. Dessa forma, ele pôde constatar que diferentes grupos comunicavam suas representações sobre a psicanálise de diferentes formas, através de diferentes sistemas de comunicação (a difusão, a propagação e a propaganda), e que grupos diferentes as recebiam e se apropriavam destas também de formas diferenciadas (MOSCOVICI, 2012).

Assim, uma representação é sempre de alguém em relação a alguma coisa, um objeto (real ou imaginário) (MOSCOVICI, 2012). Mas esse alguém nunca é sozinho, ele está sempre inserido num ou em vários grupos e essa inserção é diferencial. Da mesma forma, um objeto nunca é visto enquanto um objeto em si – sua representação já nos chega embutida como sendo representação também de um grupo – seja o nosso, o endogrupo, ou o de outros, o exogrupo.

Serge Moscovici nunca quis dar uma definição formal sobre as representações sociais que fosse definitiva ou absoluta. Isso permitiu que, ao longo do tempo, novas definições fossem traçadas e a teoria se desenvolvesse, continuando viva até hoje. Sobre tal abertura, o próprio Moscovici (1994, p. 14-15) afirma sobre a TRS,

mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer (...) Em suma, eu sou um metodólogo politeísta, e não monoteísta

Segundo Sá (1998), neste pouco mais de meio século da TRS, são três as correntes teóricas complementares “à grande teoria”:

a) a processual, que, desenvolvida principalmente nos textos de Denise Jodelet (2005), trabalha com o processo de formação das representações sociais. Sua ênfase não se dá apenas nos discursos, mas também nas práticas enquanto suportes das representações sociais no cotidiano;

b) a abordagem estrutural, também chamada de Teoria do Núcleo Central, que, num enfoque mais cognitivo, visa investigar a composição e as relações, enfim, a estrutura das representações sociais, desenvolvida principalmente pelo grupo conhecido como MIDI (do Sul da França), destacando-se Jean Claude Abric (2000, 2003) e Claude Flament (2001) e

c) a abordagem societal de William Doise (2002) e Escola de Genebra, com ênfase na posição ou inserção social dos indivíduos ou grupos como fator determinante na produção de suas representações sociais, integrando assim, algumas bases teóricas de Pierre Bordieu.

Dessas abordagens, vamos privilegiar neste trabalho alguns aspectos da processual, em virtude de seu arcabouço também servir de teoria base para as outras duas, e em segundo lugar, a

estrutural, por ser a utilizada nas análises de dados realizadas nesta pesquisa.

Nas palavras de Denise Jodelet, as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Além disso, a função das Representações Sociais, segundo Moscovici (2015), é possibilitar a orientação do comportamento e da comunicação entre os indivíduos, auxiliando-os na adaptação e na familiarização com o novo. Algumas outras funções são decorrentes destas e foram desenvolvidas com o avanço da teoria, mas serão abordadas mais adiante.

Se anteriormente a representação era vista como um intermediário interno entre um determinado estímulo e sua resposta, com Moscovici (2015) ela passa a ser determinante tanto para o caráter do estímulo quanto de resposta. Mas para uma representação social existir, algumas condições se fazem necessárias (MOSCOVICI, 2015; VALA, 1993 *apud* SÁ, 1996):

- a) dispersão da informação – as informações sobre um determinado tema não se dão da mesma forma para os diferentes grupos e nem são suficientes para preencher todas as lacunas sobre o tema;
- b) focalização – a partir da inserção social do indivíduo (seus interesses, profissão, bagagem cultural), ele passa a focalizar, privilegiar mais uma representação em detrimento de outra;
- c) pressão à inferência – quando um tema ganha importância naquele momento para um indivíduo, levando-o a tomar uma decisão, esta será tomada levando-se em conta também os objetivos comuns do grupo a que esse indivíduo pertence.

Dadas essas condições, as representações sociais se formam por dois mecanismos conhecidos como ancoragem e objetivação. Mas para melhor compreensão desses conceitos é bom salientar outra definição moscoviciano sobre as representações sociais: a de que elas entram em cena exatamente na/enquanto transformação do não-familiar em familiar. Esses dois mecanismos, ancoragem e objetivação, tratam-se na verdade de um processo de dupla natureza, conceitual e figurativo.

A ancoragem fornece um contexto inteligível ao estranho, ao novo. Nela, há uma ligação cognitiva a representações já existentes a fim de dar um sentido ao novo. A ancoragem se dá, segundo Moscovici, através da classificação (onde o novo é encaixado a uma determinada categoria já conhecida e uma atitude - positiva ou negativa, em relação a ela é tomada) e da denominação (dar um nome, tirando do anonimato, faz com que o objeto de representação não apenas possa ser descrito em suas características e tendências, como também o distingue dos outros e o inclui numa convenção compartilhada por um determinado grupo) (SÁ, 2015; MOSCOVICI, 2015).

Já a objetivação nas palavras do próprio Moscovici (2015, p. 71-72) é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...] é reproduzir um conceito em uma imagem”, domesticando o que outrora era incomum, materializando o excesso de significações (2012).

As representações, na sua abordagem clássica, se distinguiriam conforme os diferentes grupos em “três dimensões: informação, atitude e campo de representação ou imagem.” (Sá, 1996, p. 31). A informação refere-se a quão consistente um conjunto de conhecimentos de um grupo em relação a um objeto pode ser. Não havendo coerência nesse conjunto dentro de um mesmo grupo implica em dizer que essa dimensão não existe. (MOSCOVICI, 2012). Já a atitude refere-se a orientação global do grupo em relação a esse objeto, podendo ser favorável ou não. O campo de representação, por sua vez, implica em dizer que o conhecimento pode ser hierarquizado e visualizado através de uma imagem (SÁ, 2015, p. 190).

3.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS RS

Abric (2000, p.64), na sua tese de doutorado de 1976, onde primeiro apresenta a hipótese da teoria do núcleo central, base da abordagem estrutural, define a representação social como “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”.

Para Flament (2001, p.173), a abordagem estrutural ou teoria do núcleo central, como é conhecida, veio “tornar a teoria das representações sociais mais heurísticas para a prática social e a pesquisa”.

Para Abric (2000), uma representação social possui um conteúdo e uma estrutura, composta por um núcleo central e os elementos periféricos.

O núcleo central é diretamente relacionado à história, à ideologia, sendo determinado pelo social. Ele engloba o(s) elemento(s) mais estável(is) da representação, sendo o mais resistente à mudança. É ele quem dá significado a uma representação. Sua função é *geradora* (é ele quem dá sentido aos outros elementos) e *organizadora* (ele unifica e estabiliza a representação) (ABRIC, 2000, p. 32).

Já o sistema periférico é o que permite concepções mais individualizadas e práticas diferenciadas. Seus elementos são os que permitem a *concretização* da representação (fazendo a ponte entre o núcleo central e a situação na qual a representação é efetivada em termos de práticas e/ou comunicação), a regulação da representação (já que é nessa zona onde as informações novas ou mudanças do meio são incorporadas e adaptadas ou colocadas como exceção), e a defesa do núcleo central (a partir da função anterior, a área periférica funciona como o para-choques da representação (FLAMENT, 1994 *apud* ABRIC, 2000)

Essa defesa é fundamental para que no caso de um ataque ou questionamento ao núcleo

central, este possa ser preservado, ao contrário, corre-se o risco da representação, mudando o seu núcleo, ser totalmente modificada, tornando-se outra representação, ou ainda, da representação desaparecer por completo.

Tal ataque ou questionamento pode acontecer em virtude das representações colocadas em jogo pelos diferentes meios de comunicação ou ainda pela mudança obrigatória nas práticas, tornando-as contraditórias às representações sociais do grupo ou do sujeito (ABRIC, 2000).

Isso, porque segundo teóricos como Rouquette (2000), não apenas as representações sociais influenciam as práticas, mas também que as práticas influenciam as representações sociais.

Como o núcleo central é o mais resistente, para que uma mudança de fato ocorra, é preciso que o ataque seja feito diretamente a ele, e não a elementos do sistema periférico que poderiam incorporar tais contrariedades como esquemas estranhos, a partir de “interpretação e justificação ad hoc, racionalizações, referências a normas externas à representação, etc.” (ABRIC, 2000, p.35).

Ocorrendo tal ataque, quando as novas práticas não são totalmente contrárias ao núcleo central, a representação pode se modificar progressivamente, com os novos elementos da região periférica sendo incorporados ao núcleo central. Caso sejam totalmente contrárias, há uma ruptura do núcleo central e sua completa modificação, impossibilitando o uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico. Além disso, é preciso que haja uma irreversibilidade da nova situação. Sendo reversível, as modificações não chegam ao núcleo central, causando uma transformação muito superficial da representação (ABRIC, 2000; FLAMENT, 1994).

Assim, quando o núcleo central é diferente, é que se possibilita inferir que as representações sociais de dois grupos, ou do mesmo grupo em tempos distintos, acerca de um objeto, sejam também diferentes (OLIVEIRA, 2013). Quando da diferença diacrônica, o estudo do sistema periférico é fundamental para se investigar indicativo de possíveis mudanças nas representações (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Isso acontece em virtude dos elementos do núcleo central serem inegociáveis numa representação, constituindo prescrições absolutas (ABRIC, 2003). Mas há uma hierarquia entre esses elementos, sendo os principais mais indispensáveis que os adjuntos.

Nas pesquisas realizadas utilizando a teoria do núcleo central, identificou-se também que esses elementos (do núcleo central) podem ser normativos e/ou funcionais. Os normativos estão diretamente relacionados à história ou à ideologia do grupo. Atrelados aos valores, eles são responsáveis pelo julgamento e tomada de posição. Já os elementos funcionais são descritivos e estão relacionados às práticas sociais relativas ao objeto. É através desses dois tipos de elementos que o núcleo central executa as funções avaliativa (atribuindo juízos de valor) e pragmática

(determinando práticas) (ABRIC, 2003).

Apesar da importância dos elementos do núcleo central, ABRIC (2003) coloca que uns podem ser mais ativados que outro, a depender do contexto, ou seja, uns seriam mais utilizados no significado atribuído ao objeto ou à prática decorrente que outros. Sua ativação depende de três fatores:

- a) a finalidade da situação (nas que exigem uma tomada de posição, os elementos normativos se sobressaem, nas que exigem uma determinada prática, elementos funcionais são ativados);
- b) a distância para com o objeto (nos grupos que se relacionam efetivamente com o objeto, privilegia-se os elementos descritivos e pragmáticos, enquanto que os mais distante terão os elementos normativos mais ativados em função dos julgamentos feitos);
- c) o contexto da enunciação (nas situações contranormativas, ou seja, quando algum elemento do núcleo da representação é sabidamente “condenável” naquele contexto, tais elementos são ocultados).

Vale lembrar que às funções 1. de saber (que permitem compreender e explicar – comunicar – a realidade) e 2. a de orientação (que orientam os comportamentos e práticas sociais e individuais), Abric (2000, p. 29-30) acrescenta outras duas funções das representações sociais às classicamente colocadas por Moscovici, sistematizando, assim, quatro no total: 3. função identitária (“definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos”) e 4. função justificadora (“permitem a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos”).

Na última seção deste capítulo, vamos aprofundar a terceira dessas funções: a identitária. Mas antes, uma questão fundamental neste trabalho.

3.3 VIDEOAULA: UM FENÔMENO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Nosso objeto de pesquisa em última instância, portanto, consiste na videoaula. Mas por que podemos afirmar ou ao menos apostar com alguma segurança que tal objeto se constitui num fenômeno de representações sociais para esse grupo? Ou seja, que esses professores possuem “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção da realidade comum a um dado conjunto social” (JODELET, 1989, p.36)? O que justificaria realizar uma pesquisa nessa linha?

3.3.1 Contexto e Relevância Cultural

Celso Sá (1998), atenta para o risco de um determinado grupo possuir e expressar

opiniões e até atitudes positivas ou não sobre um determinado objeto, sem que isso necessariamente caracterize ter representações sociais sobre ele. Segundo o autor, o objeto deve possuir uma determinada “relevância cultural” ou “espessura social”, ou seja, deve ser relevante para a prática daquele grupo e parte integrante de sua conversação e ou exposição à comunicação de massas.

Segundo sua orientação, essa plausibilidade será maior na medida em que o pesquisador melhor conheça o contexto no qual o grupo escolhido está inserido. Neste caso, como estudiosa da educação a distância, é possível dizer que, de uma forma geral, a videoaula atualmente faz parte do universo de qualquer professor que lide com essa forma de ensino, não sendo mais possível concebê-lo longe das novas tecnologias de informação e comunicação - ainda que seja para negar ou criticar o uso de algum recurso em especial (SANCHO, 1994a; TARCIA; CABRAL, 2012).

Numa rápida busca realizada no Google, por exemplo, a expressão “educação a distância” fornece 487 mil resultados, destes, 111 mil estão articulados a videoaula, ou seja, quase um quarto dos resultados.

A videoaula está assim inserida nesse contexto, seja enquanto possibilidade, seja enquanto demanda dos próprios alunos, como veremos a seguir.

Quando consideramos especificamente o fato de fazer parte do departamento de vídeo da Fundação Cecierj, a confiança nesse encaminhamento da pesquisa fica ainda mais clara.

Desde 2014, nas avaliações institucionais realizadas com os alunos do CEDERJ, verificou-se que videoaula encontrava-se apenas abaixo de Material Impresso na preferência dos alunos.

Quanto a divulgação realizada através de diferentes canais, foi possível verificar, a posteriori, através de um de nossos instrumentos de pesquisa, que de fato tal divulgação atingiu os professores. Em questionário respondido por 137 professores, 79,1% estavam cientes do projeto de gravação de videoaulas pelo CEDERJ, corroborando nossa hipótese de que esse tema possui sim relevância cultural para o grupo.

Na verdade, em várias outras situações os professores estão expostos a essa questão: seja na entrada no Consórcio, através de capacitações onde os diferentes recursos da plataforma são abordados, entre eles, a videoaula; seja nas reuniões com os designers instrucionais em diferentes momentos da construção/manutenção das aulas; seja ainda pela própria estrutura do ambiente virtual - a página da disciplina na internet, haja vista que na abertura consta uma janela com a seguinte mensagem “Coloque seu vídeo aqui” e um box explicativo de como fazer para ter

o vídeo de apresentação gravado, caso queira fazê-lo com o departamento de vídeo.

3.3.2 Do Não Familiar para o Familiar

Ainda buscando responder a pergunta de Sá, podemos levantar algumas outras questões.

Segundo Moscovici (2015, p.54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Seria esse o caso? Considerando uma explicação subsequente do autor, um dos motivos pelo qual o homem pode se deparar com a falta de familiaridade é quando um objeto que julgava abstrato surge de forma concreta diante dele (MOSCOVICI, 2015, p. 55).

É plausível considerar que acontece exatamente isso com a videoaula. O professor, tradicionalmente, está acostumado a dar suas aulas presenciais, tendo o *feedback* do aluno em tempo real, com um dinamismo em termos de condução de aula que faz com que, normalmente, uma mesma aula seja diferente de uma turma para a outra. Ainda que se tenha um breve roteiro, fala-se de improviso e, com exceção da possibilidade relativamente recente do áudio da aula ser gravada por um aluno mais atento que queira ouvi-la novamente em casa ou compartilhar com um colega, não há um registro do que diz – a não ser é claro, o registro escrito. Mas seus possíveis vícios de linguagem, eventuais “más *performances*”, não ficam “registrados para eternidade”. Além disso, “cuspe e giz” são ferramentas que ainda dominam. O *modus operandi* não muda muito com a utilização de slides projetados, recurso habitual em congressos, numa substituição de dinamismo maior ou igual às transparências outrora utilizadas.

A dificuldade em se encarar uma câmera e falar com naturalidade, por exemplo, apareceu em conversas prévias dos designers instrucionais com os professores como um fator de afastamento desses em relação às videoaulas.

Segundo Cruz (2001, p.14), o fato é que a videoaula impõe uma nova situação didática: há agora que se planejar, considerar

questões de estética dos materiais didáticos, de formulação e cumprimento de objetivos pedagógicos que incorporem as condições da distância física, transformações do conteúdo aos formatos das novas mídias, de aspectos relacionados às novas rotinas de trabalho e de comunicação com os alunos

Ou seja, aquilo que parecia distante do professor, o ator do Telecurso Segundo Grau que passava na televisão, ganha concretude e lhe cobra uma posição diante da possibilidade real de se gravar uma videoaula. O medo do estranho deve ser combatido e que é não familiar passa através das representações sociais construídas pelo grupo a ser familiar.

3.3.3 Condições de Emergência

Outra proposição da Teoria das Representações Sociais diz respeito às condições de emergência das representações sociais. Segundo Moscovici (2012), são três os fatores que determinam tal emergência: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência. Continuando a análise de nosso objeto, é possível dizer que esses três fatores estão presentes quando se pensa em representações sociais de videoaula para nosso grupo de sujeitos?

A dispersão de informação refere-se à característica da falta de acesso imediato ao objeto a que se refere quando do surgimento das representações sociais a ele associadas. Dessa forma, depende-se exclusivamente de fontes cujas informações são ao mesmo tempo insuficientes e superabundantes. De fato, até realizarmos no final de 2015 e 2016 o Workshop Videoaulas CEDERJ, onde há um treinamento relativamente abrangente dos professores para as gravações, a única fonte de informação sobre o processo é o extenso material disponível na internet, para quem já tivesse interesse na área e a referência de videoaulas no YouTube, principalmente as famosas aulas de pré-vestibulares e os telecursos antigos da televisão, ou seja, informações superabundantes e ao mesmo tempo insuficientes. Dessa forma, o não familiar chegava e chega até os professores.

Os mesmos, com 45 anos em média, não passaram por um treinamento na faculdade que os expusesse aos modos de produção de uma videoaula e a grande maioria, como pudemos constatar ao longo da pesquisa, não se desenvolveu no ofício através de diferentes experiências, tal como aconteceu com o fazer da aula presencial. Em torno de 70% dos professores nunca tiveram uma experiência de gravação de videoaula.

Na focalização, sujeitos pertencentes a grupos diferentes têm diferentes relações e interesses por diferentes recortes de um mesmo objeto. Tal como citamos em Sá, o objeto precisa estar em destaque social, ou seja, ser focalizado pelo grupo em questão. No nosso caso, os professores parecem focalizar principalmente 1. os meios de produção de uma videoaula e 2. o impacto que elas podem ter sobre sua imagem, suas aulas e sobre os alunos.

Já a pressão à inferência remete à importância que um objeto adquire perante um determinado grupo, exigindo que ele seja capaz de explicar o real e contornar a dúvida coletiva que se forma a partir da dispersão da informação. O sujeito/ grupo, num determinado momento, é exigido se posicionar e/ou agir sobre esse objeto. Realmente, podemos dizer que esta pressão se faz presente principalmente na medida em que os coordenadores de curso, os diretores do CEDERJ e mesmo os designers instrucionais lhe propuseram, lhe indagaram sobre o interesse em gravar videoaulas.

3.3.4 Outras Características Balizadoras

Finalmente, podemos levantar ainda outras características da teoria (WOLTER, 2016) que nos levam a afirmar com alguma segurança que a videoaula é um objeto de representações sociais dos professores do CEDERJ:

- a) O tema gera discussões e conversas no grupo: temos observado isso durante os *workshops* realizados, que muitas vezes extrapolam o horário dado, através dos debates que surgem espontaneamente. Dessa forma, podemos também inferir que fora do *workshop* esse tema também gera conversações. Estas são, em muito, as responsáveis pela formação das representações sociais;
- b) Geram conhecimento, posicionamentos e julgamentos: Tanto nos *workshops*, quanto no relato dos designers instrucionais, esses fatores estão presentes nas falas dos professores. Muitos buscam inspiração em diferentes formatos e querem se aprofundar em formas caseiras de edição, outros, mesmo sem uma experiência direta, acham que não serão capazes, por diferentes motivos, ou mesmo porque consideram videoaulas chatas e um fator de distanciamento ainda maior entre professor e aluno – ou numa direção diametralmente oposta, acham que são dinâmicas e ajudam a diminuir a distância característica da educação a distância;
- c) Está ligado às práticas: A videoaula inclui a prática de se preparar seu conteúdo, gravá-la e depois receber e trabalhar com o *feedback* do aluno. São atividades essencialmente práticas e que exigem um trabalho que, para acontecerem, precisam ocupar um tempo considerável desse professor;
- d) O objeto de estudo não deve ser um micro-objeto: De fato, se pensássemos somente em vídeo ou em apresentação de slides a serem exibidos numa sala de aula presencial, provavelmente estaríamos falando de um micro-objeto e, por conseguinte, não se tratariam de representações sociais. Entretanto, quando falamos em videoaula, podemos levantar um mundo de relações envolvidas: redes institucionais, questões subjetivas como o lidar com a vergonha, autoimagem “eternizada”, *feedback* dos alunos, os diferentes recursos passíveis de serem utilizados, o domínio da tecnologia, o alcance espacial e temporal que se tem, o dinamismo ou a falta dele, a relação assíncrona com o aluno, etc. Assim, podemos afirmar que videoaula não se trata de um micro-objeto.
- e) É um fator que diferencia os grupos (afinal, se todos os grupos pensam da mesma

forma, não se tratariam de representações sociais, e sim de representações coletivas, segundo Durkheim).

É razoável supor que grupos de professores, alunos e gestores, por exemplo, possuam diferentes representações sociais sobre videoaula, já que a prática relacionada a elas contém diversas diferenças.

Abaixo, algumas das relações prováveis entre os diferentes grupos e nosso objeto.

Quando pensamos nos alunos, podemos inferir, diante das diferenças quanto às práticas, que o fazer, o trabalho envolvido e as questões subjetivas tendem a dar mais espaço para o aproveitamento que se tem, a praticidade no acesso, a facilidade na busca, enfim, o peso recaindo-se mais na fruição propriamente dita. Talvez não uma fruição estética, já que nem toda videoaula possui esse cuidado, mas em termos de conteúdo e objetividade;

Já os gestores, considerando a percepção que se tem dos mesmos na fundação Cecierj, há uma cobrança pela produção de videoaulas, por fatores como: maior envolvimento dos alunos a partir da identificação mais pessoal de quem é seu professor com os vídeos de apresentação, maior alcance inclusive para espectadores de fora do CEDERJ- o que também contribui na divulgação dos cursos, a responsabilidade que se tem com a verba da UAB investida no projeto e a busca por números, resultados visíveis, corroborando para a avaliação do MEC dos cursos a distância, cujos vídeos em suas plataformas são valorizados.

É claro que esses diferentes grupos conversam entre si e suas representações sociais se influenciam mutuamente, mas não da mesma forma. Afinal, por uma questão de conjuntura, a representação social dos alunos sobre as videoaulas possivelmente estão expostas aos professores, seja pelos comentários nos vídeos, seja por depoimentos de alunos em geral que, abordados pela mídia, se posicionam sobre as videoaulas.

Por outro lado, muito dificilmente podemos pensar que os alunos têm o mesmo tipo de contato com o que os professores se representam, enquanto grupo, sobre as videoaulas.

Já em relação aos gestores, a troca pode ser maior. Entretanto, pela hierarquia característica dessa relação, a influência Gestores – Professores parece ser maior que no sentido inverso.

Dizer que as representações sociais diferenciam os grupos está diretamente relacionado com o fato delas funcionarem como marcadores identitários, para usar uma expressão de Deschamps e Moliner (2014). Os autores afirmam, citando Moscovici, que “as representações constituem atributos fundamentais dos grupos sociais” e como tais são “um meio de afirmar suas particularidades e diferenças” (DECHAMPS; MOLINER, 2014, p. 142).

Esse é outro dado possivelmente a ser explorado nesta pesquisa. A partir do momento em que a identidade não se restringe à representação que um determinado grupo faz de si, mas se estende à representação de determinados objetos que lhe sejam comuns e particulares, diferenciando-se inclusive do exogrupo (DECHAMPS; MOLINER, 2009, p. 142) podemos pensar em até que ponto as representações sociais que os professores do CEDERJ têm da videoaula falam de sua identidade enquanto professores de educação a distância.

3.4 IDENTIDADE DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A identidade, desde há muito e cada vez mais, encontra-se em foco (JACKQUES, 1998; Deschamps; Moliner, 2014). Por identidade, autores da Psicologia Social afirmam que ela é ao mesmo tempo determinada pelo contexto histórico e social como também determinante deste, já que o indivíduo tem um papel ativo na construção desse contexto a partir de sua inserção ou apropriação (Jacques, 1998). Ou para se utilizar de uma metáfora típica de Erving Goffman (2009), o indivíduo é ao mesmo tempo personagem e autor de diversos papéis sociais. Nessa mesma linha, temos o brasileiro Antônio Ciampa (2008), que introduz o conceito de metamorfose para articular estabilidade e transformação da identidade.

Moliner e Dechamps (2014, p. 14), autores com expertise em RS, abordam a mesma premissa, ainda que de outra forma. Para eles, o princípio reside em que a dicotomia entre identidade social e identidade pessoal também é complementaridade. Mais especificamente, os autores colocam a identidade como “um fenômeno subjetivo e dinâmico, que resulta de uma dupla constatação tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos”.

Moliner e Dechamps, em seu livro que segundo o prefacista (Sá), mais parece um manual – com a vantagem de não apresentar os diversos conceitos isoladamente, mas introduzir contextualizando e costurando um capítulo no outro, apresentam as diferentes visões sobre identidade através dos processos identitários, base da Teoria da Identidade Social da Escola de Bristol, e das diferentes representações identitárias, base da Escola de Genebra.

Mas há uma terceira via, proposta por Breakwell que mais nos interessa: a Teoria do Processo Identitário (TPI), cujo modelo está diretamente articulado com as representações sociais.

Nisto, se aproxima Duveen e Lloyd (2001, p. 257, *tradução minha*) quando afirmam que a “identidade social aparece como uma função própria das representações”.

Na TPI, a identidade é vista como “um produto social dinâmico da interação entre as capacidades como memórias, consciência e um construto organizado, com as estruturas físicas e

sociais e processos de influência que constituem o contexto social” (BREAKWELL, 2010, p. 63, *tradução minha*). Breakwell, tal como Duveen, estava preocupados em descrever o processo social que modela a identidade, em particular as representações sociais.

Seu ponto de partida é procurar entender o processo de desenvolvimento da identidade através da compreensão em como os indivíduos respondem quando sua identidade é ameaçada. (BREAKWELL, 2010). A identidade teria duas dimensões: a de conteúdo e a de valor. A primeira compreenderia tanto características previamente consideradas como sendo da identidade social (categorias, papéis, etc.) e as que são comumente consideradas identidade pessoal (valores, atitudes, traços de personalidade). A segunda, de valor, constituiria a dimensão afetiva da identidade, atribuindo um valor positivo ou negativo a cada um dos elementos de conteúdo, a depender da situação social e de como o indivíduo se posiciona nesta.

Muito semelhante aos mecanismos de acomodação e assimilação piagetianos, o sistema absorve os novos elementos, sejam eles pessoais como valores e atitudes, sejam sociais, como grupos de pertença ou relações interpessoais, pela adaptação da estrutura previamente existente. Então, a avaliação, baseada no interesse pessoal, faz com que um determinado valor seja ligado a esses novos elementos identitários (BREAKWELL, 1993, p.7).

Para a autora (1993), seu modelo pode contribuir para ajudar a identificar que representações sociais são adotadas por um indivíduo, considerando que a pertença afeta a forma como seus membros serão expostos (*exposure*), receberão (*acceptance*) e utilizarão (*use*) as representações sociais, seja comunicando, seja tomando como referência para ações e inferências.

Para tal investigação, Breakwell (1993) utiliza conceitos que permitem considerar também na análise as diferenças individuais, trazendo assim para a pesquisa dois objetivos aparentemente conflitantes: busca o que há de comum/consensual nos indivíduos (as representações) e também busca padrões de diferenças individuais

Os principais conceitos são:

- a) saliência e centralidade da identidade social - o quanto uma determinada pertença social se sobressai em relação a outras, afetando assim a exposição e aceitação das representações sociais. Como essa centralidade pode variar com a situação, pode haver diferentes usos da representação. Breakwell também afirma que o uso de uma determinada representação social também dependerá do quanto sua identidade social correspondente seja relevante naquele momento;
- b) traços de personalidade (*traits*) – tais características da identidade pessoal poderiam ser ligadas à identidade social, já que servem de parâmetros de autocategorização e categorização por outrem e também podem ser reforçadas pelo grupo de pertença. Elas se

relacionariam com os processos de representações sociais por influenciarem também a exposição, a aceitação e o uso delas pelos indivíduos;

c) Eficácia e estranhamento (efficacy/estrangement)- relacionados a quanto o indivíduo se percebe potente, com controle de uma situação ou não. Quanto menor a eficácia e maior o estranhamento, mais sensível à opinião alheia o indivíduo será e mais integrado às representações sociais de seu grupo ele mostrará. Assim, tais conceitos estão diretamente relacionados à aceitação das representações sociais;

Alguns aspectos da Teoria do Processo Identitário nos parecem bastante apropriados ao presente estudo. A partir da importância que dá a questão da ameaça a identidade, poderíamos pensar que o desafio de uma nova identidade docente, baseada na virtualidade, é vista como uma ameaça a identidade docente tradicional?

Também, Duveen & Lloyd (2001, p. 269), conceitualizam “resistência” enquanto a forma como o indivíduo recusa aceitar a influência de uma representação social nova em sua identidade. Assim, o que chamamos de resistência por parte dos professores, em não quererem gravar uma videoaula, acaba por ganhar mais consistência. A falta de interesse, na verdade, seria uma resistência à influência das novas representações identitárias que estão contidas na representação social da videoaula?

Outra pergunta que podemos elaborar diante de sua TPI seria a seguinte: traços de personalidade como timidez de alguns professores ou o próprio estranhamento estariam em jogo na modulação das representações sociais?

O percurso é longo, mas podemos contar com alguns percursos já traçados por outros autores que tentaram articular a identidade docente às representações sociais.

Indo ao encontro de Breakwell, Dechamps e Moliner (2014) também afirmam que muito provavelmente algumas pertencas seriam mais importantes que outras, caracterizando quadros identitários privilegiados. Segundo Choen-Sacali (2000, *apud* DECHAMPS; MOLINER, 2014), a identidade profissional seria uma delas.

Em 2013, Dotta busca fazer uma revisão de literatura dos artigos científicos sobre a formação de professores, que tivessem como fundamentação teórica e metodologia a TRS. Formação de professores esta, entendida num campo mais amplo da educação, onde temas como formação inicial, identidade e profissionalização docente e representações, saberes e práticas docentes são tidos como objetos.

Na revisão feita por Dotta (2013), coletando artigos nas plataformas Sielo Brasil e EBSCOhost, com dados entre 2000 e 2013, notou-se uma maior concentração de artigos nos últimos anos. As palavras-chave foram: social representation + student teacher e social representation + teacher education. No total, treze referiam-se a artigos brasileiros e os outros

cinco de diferentes origens. Quatro artigos falam especificamente sobre identidade docente, foco deste trabalho, sendo que destes, três foram localizados e lidos na íntegra:

Musis e Carvalho (2010), investigando as RS dos professores sobre os alunos com deficiência, reconhece que tais representações estão intimamente ligadas a sua identidade docente, que por sua vez, está diretamente relacionada a suas práticas.

Pardal *et al* (2001) tratam das RS de estudantes de licenciatura em ensino e educação infantil, cujos resultados, novamente, demonstram forte relação entre identidade docente e suas práticas, sendo que tal identidade aparece ligada a uma visão industrial do trabalho, submetida a uma lógica de produção. Os autores também ressaltam a importância dessas representações serem consideradas nos centros de formação, a partir da citação de Moscovici de que as representações modelam o mundo tal como pensamos que ele é ou devesse ser.

Sousa e Villas Bôas (2012) incluem a compreensão da identidade docente como um dos pontos fundamentais para a avaliação da formação dos professores e futuras proposições que levem ao aperfeiçoamento de seu trabalho.

Pelini (2011, *apud* DOTTA 2013), o único cujo original não foi localizado, analisa a influência das RS sob e pelos programas de formação inicial e também busca a influência que estas teriam sobre as identidades sociais e profissionais dos futuros professores do Quênia.

Sobre o estudo de Dotta (2013), ela ainda salienta que de uma forma geral há uma falta de referências a estudos realizados anteriormente, ponto de crítica da autora, e há um consenso sobre a necessidade de se conhecer as RS dos professores sobre diferentes aspectos da vida docente para uma formação mais eficiente.

Outros pontos são levantados na revisão que Menin *et al* (2009) fazem com 27 teses de doutorado e dissertações do ano de 2004, que usam a TRS no estudo das representações de ou sobre professor. São eles: relevância na escolha dos objetos e sujeitos investigados, boa contextualização histórica, variedade e combinação de métodos com destaque para questionários, evocação livre e entrevistas, e uma lacuna no que se refere a utilizar a TRS na discussão e análise dos resultados, restringindo-a apenas para a descrição das representações.

Das 27 analisadas no estudo, oito especificamente (SIXEL DA SILVA¹⁸; COSTA E SILVA¹⁹; MARUJO²⁰; BRITO²¹; DAVID²²; ASSIS²³; SANTOS²⁴; FERNANDES²⁵) tratam

¹⁸ SIXEL DA SILVA, L. M. S. **Os Sentidos de “ser professor”**: o papel do curso normal superior. Dissert. (mestr.) Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2004.

¹⁹ COSTA E SILVA, L. R. **Identidade profissional docente**: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004

²⁰ MARUJO, L. E. L. **As Representações sociais sobre a profissão e profissionalização docente de professores(as)**. Dissert. (mestr.) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

²¹ BRITO, M. L. T. **Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**. Dissert. (mestr.) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

abordam as representações sociais de professores de diferentes graus de ensino sobre sua identidade profissional:

Costa e Silva entendem que há uma crise na construção da identidade docente devido ao momento histórico-cultural que traz consigo a exigência de um novo professor. Para o autor, o que marca definitivamente a identidade docente é o caráter humano e transformador (“lidam com humanos que necessitam se hominizar”) (COSTA; SILVA, 2004 *apud* MENIN *et al*, 2009, p. 568).

Para Marujo, há na identidade docente uma articulação entre conhecimentos disciplinares e saberes do cotidiano, por um lado, e à luta pela valorização de sua profissão, por outro.

David estudou professores de educação infantil que haviam participado da fundação de sua creche e a partir daí analisa que suas representações identitárias, enquanto professor, variam conforme o sentimento de pertença e do tempo vivenciado naquela comunidade. Sugere-se ainda que os vínculos com a comunidade “contribuem para o fortalecimento das relações entre escola e família e para uma identidade positiva do professor” (DAVID, 2004 *apud* MENIN *et al*, 2009, p. 568).

Brito, estudando os professores em formação, verifica que apesar das dificuldades, eles desenvolvem estratégias de atuação e podem (e devem ser estimulados em seu curso de formação a) contribuir com seus saberes sobre a prática docente.

Santos, abordando as representações de gênero sobre o magistério, estuda as representações das próprias professoras e conclui que estas não se limitam à questão de gênero, mas aponta para as dificuldades da profissão em função da situação sócio-econômica e a política de desvalorização educacional do governo.

Fernandes investiga em alunas de primeiro e último anos de Pedagogia, as representações sociais do “bom professor” e descobre que há uma mudança: inicialmente o professor é visto como animador e ao final é visto como um mediador, ou seja, passa-se da categoria pessoal para a acadêmica. Porém, a modificação fica apenas no discurso, já que seu conceito de mediador é muito abstrato e o professor animador ainda aparece.

As autoras (MENIN *et al*, 2009) ainda evocam um estudo seu de 2005 intitulado “Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003”,

²² DAVID, M. S. **Histórias e memórias: representações sociais de creche por profissionais da educação infantil**. Dissert. (mestr.) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

²³ ASSIS, M. S. **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e de professora de Educação Infantil**. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

²⁴ SANTOS, M. C. G. **As Representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional**. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

²⁵ FERNANDES, M. Z. **Representação social do bom professor de educação infantil**. Dissert. (mestr.) Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2004.

onde analisaram 139 trabalhos apresentados em congressos de educação e representação social, AMPED, JIRS e CIRS.

Nesta pesquisa, verificou-se a grande utilidade da teoria para “revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola [...] e questões ideológicas, políticas e pedagógicas no campo da educação” (MENIN *et al*, 2009, p. 551).

Apesar disso, segundo elas, haveria pouco aprofundamento e rigor metodológico. A maioria dos estudos faz uma abordagem estrutural e não processual e ainda assim são mais descritivos e pouco analíticos; poucas comparações entre o universo do senso comum e o reificado; sujeitos frequentemente mal caracterizados; falta de estudos com um viés mais antropológico ou sociológico, explorando “pertinências e experiências grupais, sociais e culturais das representações”, poucos estudos evolutivos, representações e práticas são relacionadas mais inferidamente que empiricamente através de investigações; poucas análises da difusão das representações pela mídia e, por fim, uso simplificado dos métodos de análise de dados (MENIN *et al*, 2009, p. 551-552).

Como as revisões de literatura acima descritas tratam de períodos não subsequentes e categorias distintas (teses e dissertações por um lado e artigos do outro), procurou-se fazer uma nova revisão bibliográfica.

Em meados de junho de 2015, através da plataforma Capes, buscou-se periódicos com as seguintes palavras-chave “*social representations*” AND “*teacher identity*”. Apenas três artigos retornaram: Alves-Mazzoti (2007), Silva (2011) e Pardal *et al* (2011), este último integrante do estudo de Dotta (2013) e portanto, já abordado.

A fim de se obter um conjunto maior de resultados, retirou-se as aspas da segunda palavra-chave, obtendo-se então 14 artigos revisados por pares e, analisando-se os resumos, identificou-se dois que tratavam de identidade docente: Velloso e Lannes (2010), cuja tese original já havia sido lida e Tateo (2012).

Finalmente, como as palavras *teacher* e *identity* poderiam estar excluindo termos como professor, identities, identité, nova busca foi feita, agora bem mais ampla com os descritivos “*social representation*” AND *identity*. De fato, retornaram 2089 entradas. Destas, foram analisados os resumos dos 10% mais relevantes, ou seja, de 210 artigos. Deste, apenas um poderia ser agregado nesse momento ao corpus anterior, mas se tratava justamente da revisão de Menin *et al*, 2009, já abordada.

Àqueles cinco, foram acrescentados os resultados de uma busca feita utilizando a plataforma Google Acadêmico, que inclui artigos de anais e outros, numa base brasileira mais ampla. Como a mesma pesquisa inicial deu mais de 1000 respostas, procurou-se restringir melhor a busca, trazendo para a cena outro componente fundamental deste estudo: a educação a

distância. Assim, utilizou-se os seguintes descritores: "representações sociais" AND EAD AND "identidade docente". Dos 190 resultados nos mais diferentes formatos, um artigo foi selecionado, Silva *et al* (2016).

Alves-Mazzotti (2007) estuda as representações identitárias de dois grupos de professores (de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e percebe que há uma grande diferença nos seus núcleos centrais. No primeiro, a palavra dedicação é destacada, num sentido tradicionalmente ligado à prática docente. Já no segundo, o núcleo central é composto por dificuldades e luta.

Silva (2011) abordou a identidade docente a partir de fotos que simulariam (ou não) uma situação de sala de aula. Os resultados mostraram quais manifestações corporais eram consideradas típicas de professor. Para os graduandos em pedagogia, postura e descrição de gestos foram mais centrais enquanto que para os pós-graduandos em gestão escolar, verbos de ação e interação professor-aluno traduziam uma representação mais dinâmica do professor (com seu aluno).

Velloso e Lannes (2010) abordam a identidade docente a partir de representações sociais de “ser professor” de três grupos do mesmo instituto: professores universitários, alunos de doutorado e professores de escola que frequentavam um curso no mesmo departamento que os outros. Nos dois primeiros grupos, as representações foram semelhantes e como núcleo central apareceram temas como *ensino* e *conhecimento*. No terceiro grupo, os elementos centrais foram *dedicação* e *tolerância*.

Tateo (2012) é o único do primeiro grupo que não é brasileiro, mas italiano. Seu estudo se diferencia dos outros por ser de cunho mais teórico, inclusive mesclando uma revisão de literatura. Para o autor, um novo modelo de investigação sobre identidade docente (*teacher professional identity*) deve levar em conta análises intrapessoal, interpessoal e cultura; deve ser entendido como um instrumento psicológico e interpretativo que os professores utilizam na sua prática cotidiana; deve considerar a distinção e tensão entre o professor atual e o professor ideal e deveria servir de suporte prático para que os professores possam lidar e preservar a sua identidade docente (p. 352-353).

No segundo conjunto, acrescentando-se o descritor “EAD”, temos Silva *et al* (2016), que não trabalha propriamente com a TRS, apesar de falar em representações. Pela congruência do tema, o artigo foi incluído nesta revisão: entrevistando professores universitários com experiência de pelo menos um ano em EAD, as autoras identificaram que a resistência ao modelo de ensino-aprendizagem é muito devido à dificuldade de se lidar com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sugerem que há novas elaborações em torno da prática docente que modelariam uma nova identidade docente.

De um modo geral, tal como já haviam constatado Menin (2009) e Dotta (2013), a

maioria dos trabalhos se limita a fazer um descritivo das representações sociais articulando pouco a outros aspectos da TRS. Como a maioria só aborda a questão da identidade como um aspecto correlato e não principal, são poucos que ainda inserem uma seção sobre identidade, normalmente articulando a teorias específicas sobre identidade docente ou profissional (TARDIF, 2002; DUBAR, 2005).

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVOS GERAIS

Investigar as representações sociais da videoaula entre professores e a partir desses resultados, formatar e aplicar um novo modelo de *workshop* de treinamento em videoaula e outras ações facilitadoras para os professores do CEDERJ, utilizando-se do modelo semipresencial próprio ao consórcio.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar que motivações os professores têm ao gravarem uma videoaula.
- Investigar que emoções lhes irrompem diante da possibilidade de gravação de uma videoaula
- Descrever os conteúdos e a estrutura das representações sociais que os professores têm sobre a videoaula.
- Propor um formato para o *workshop* baseado nas representações sociais caracterizadas e nos outros resultados da pesquisa.
- Propor outras ações que possam favorecer representações positivas sobre a videoaula.

5 METODOLOGIA

O estudo das representações sociais pode abarcar diferentes metodologias e é de suma importância que as estratégias escolhidas considerem a complexidade do fenômeno investigado, bem como o seu contexto e a diversidade de vozes envolvidas (WAGNER *et al*, 1999).

Segundo Farr (1993, *apud* SÁ, 1998) não há um método único de pesquisa, seja na coleta dos dados, seja na análise/interpretação dos resultados. Suas diferentes abordagens, com seus diferentes objetivos, é que irão indicar que métodos utilizar. E mesmo estes, da mesma forma que diferentes perspectivas podem ser articuladas, diferentes métodos também podem se combinar.

Mais que isso, no campo das representações sociais, a busca por novos caminhos não apenas é permitida como estimulada, desde que “o engajamento do pesquisador em sua própria aventura metodológica” (SÁ, 1998, p.85) provenha de uma atitude consistente, não leviana.

5.1 TIPO DE ESTUDO E ORIENTAÇÃO TEÓRICA

Trata-se de uma pesquisa aplicada do tipo explicativo, a partir de estudo qualitativo.

Considerando que nosso problema é a resistência do professor em gravar videoaulas, justificamos esta pesquisa como aplicada, porque através da compreensão do problema e busca de soluções, visamos resolver uma questão prática (FLEURY; WERLANG, 2017).

Explicativo porque através de algumas técnicas de análise de conteúdo e da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, buscaremos compreender o que leva a essa resistência (GIL, 2008).

Qualitativo porque apesar do tratamento estatístico dos dados típico da abordagem estrutural, toda a interpretação é de cunho qualitativo.

5.2 CAMPO DE ESTUDO

Nossa pesquisa se deu no âmbito da Fundação Cecierj e mais especificamente, no trabalho com os professores do consórcio CEDERJ. O universo de professores no CEDERJ, quando realizada a pesquisa, era de 796 que provinham de sete universidades diferentes: CEFET/RJ, UENF, UFF, UERJ, UFRJ, UFRRJ E UNIRIO.

Nesse grupo estão representados os seguintes cursos: Administração, Administração Pública, Engenharia em Produção, Licenciaturas em Turismo, Química, Pedagogia, Matemática, Letras (Português/Literatura), História, Geografia, Física, Ciências Biológicas e Tecnologias em

Sistemas em Computação, em Segurança Pública e em Gestão de Turismo.

Ainda que de diferentes áreas e micromundos, podemos considerar os sujeitos escolhidos como sendo parte de um mesmo grupo, enquadrando-se, nos parâmetros suscitados por Sá (1998, p. 55-56), como um grupo taxonômico com características de grupos reais, ou estruturados, já que possuiriam “interesses comuns e um mesmo senso de identidade”, com representações razoavelmente compartilhadas a depender do objeto.

Apesar de não interagirem todos entre si, os diferentes subgrupos de um mesmo curso conversam sobre o objeto escolhido, além de estarem todos integrados numa mesma rede que pensa a educação a distância e integra os mesmos agentes institucionais.

5.3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em 3 etapas e em quatro momentos diferentes.

1. Na primeira etapa, realizamos um estudo exploratório que objetivou a aproximação do problema da pesquisa através de quem mais lidava diretamente com os professores: os designers instrucionais. Buscávamos de forma indireta, através de sua percepção, uma primeira abordagem aos possíveis motivos que justificassem a resistência à gravação, por parte dos professores.
2. Nosso primeiro estudo, caracterizado como Estudo das Motivações e Sensações objetivou através de questionário aplicado aos participantes do *workshop* 1. levantar o conteúdo cognitivo que justificasse o interesse pela participação e 2. abordar de uma forma mais emocional (daí o nome 'sensações') as expectativas que os professores tinham na iminência de gravar uma videoaula. Este foi realizado em dois momentos, nas edições de 2015 e 2016 do Workshop Videoaulas CEDERJ.
3. O segundo estudo, caracterizado como Estudo das Representações Sociais objetivou através da análise de conteúdo e da análise prototípica, explorar os conteúdos e a organização interna da representação social que os professores do CEDERJ tem de videoaula

5.3.1 Etapa 1: Estudo Exploratório (impressões dos DIs)

A fim de se aumentar a plausibilidade da escolha de um objeto como um fenômeno de representações sociais, Sá (1998) sugere que um estudo exploratório seja feito no sentido de se confirmar a articulação entre o objeto e as práticas dos sujeitos envolvidos.

Assim, após um ano de projeto, enviamos um questionário online para os designers instrucionais, dos quais 8 de 11 responderam às seguintes perguntas:

1. Como você tem percebido a recepção dos coordenadores de disciplina ao projeto das videoaulas do CEDERJ desde o início de 2015? Ela mudou com o tempo? A que você atribui essa posição (e essa mudança - caso tenha havido)?
2. Caso tenha percebido alguma dificuldade, como acha que é possível superá-la? Alguma sugestão?
3. Caso deseje fazer algum comentário sobre as questões acima, utilize o espaço abaixo.

Em se tratando de um estudo exploratório, nossa análise não se deu de forma estruturada. Apenas planejamos obter uma visão geral dos resultados a fim de servir de auxílio à estruturação desta pesquisa.

5.3.2 Estudo 1: Motivação e Sensações diante da Iminente Gravação da Videoaula

5.3.2.1 Perfil dos Sujeitos e Método de Coleta

Nossa amostra foi proveniente dos professores do CEDERJ, participantes das duas edições do Workshop Videoaulas CEDERJ, realizado no segundo semestre de 2015 e 2016 em diferentes universidades. Conforme divulgação realizada, este *workshop* era voltado para quem quisesse 1. se capacitar para a gravação de videoaulas e 2. realizar, ao final de dois dias, o vídeo de apresentação de sua disciplina para a sua sala de aula virtual.

Um comunicado via e-mail foi enviado a todos os professores cadastrados na plataforma CEDERJ e alguns dos designers instrucionais também entraram em contato com os coordenadores de curso divulgando o treinamento e incentivando a participação, que não era obrigatória. A inscrição da primeira edição foi realizada por e-mail e a da segunda, por um formulário online.

A fim de que não fossem afetados pelas discussões e experiências práticas ao longo do curso, um questionário com perguntas abertas foi entregue nos primeiros minutos para que preenchessem individualmente (Anexo 2).

As justificativas do questionário eram duas 1. utilização pela equipe de vídeo para aprimoramento do trabalho e 2. realização desta pesquisa de mestrado. Nesse sentido, eram

explicitadas pessoalmente algumas condições próprias ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como anonimato, a exposição dos dados e possibilidade de acesso aos resultados e, caso concordassem com o uso das respostas para a pesquisa, bastava que assinassem.

Não havia um tempo limite e se algum professor chegasse após o início da aula propriamente dita, recebia o questionário para preencher imediatamente.

Na primeira seção, o questionário solicitava alguns dados objetivos tais como nome, idade, disciplina e cursos ministrados, e sobre como souberam do *workshop* (se pelo informativo, pelo DI responsável ou por um colega de curso).

Na segunda seção, duas perguntas foram consideradas nesta pesquisa.

a) O que motiva sua participação?

b) Quando você pensa em gravar uma videoaula, que sentimento/sensação te ocorre?

5.3.2.2 Métodos de Análise:

Segundo P. Henry e S. Moscovici (1968, *apud* BARDIN, 1977, p.36), a análise de conteúdo pode ser aplicada em qualquer material dito ou escrito. Mais especificamente, neste primeiro estudo utilizamos inicialmente duas técnicas: Análise Categorical Temática para a primeira pergunta (a respeito da motivação) e a Análise Temática Categorical articulada com Análise de Avaliação para a segunda (a respeito da sensação).

Para tal, os passos indicados por Laurence Bardin (1977), foram seguidos:

A partir de uma leitura flutuante, o primeiro passo dentro da Pré-Análise, tivemos algumas intuições que foram formuladas em hipóteses, tal como propõe e privilegia Moscovici (1968, *apud* BARDIN, 1977) através do método dedutivo (procedimentos exploratórios).

A escolha dos documentos, a partir do momento em que foram produzidos especificamente para essa pesquisa, aconteceu anteriormente e atendem às regras de exaustividade/não seletividade (todos os elementos do corpus foram considerados), representatividade (da mesma forma que o grupo de professores é bem heterogêneo em termos de idade, sexo e área de atuação, essa heterogeneidade foi mantida/percebida na amostra - ainda que esta tenha sido feita ao acaso em virtude da especificidade das condições de participação de cada um - inscrição para o *workshop*), homogeneidade (perguntas do questionário referem-se ao mesmo tema, foram aplicadas da mesma forma para todos os sujeitos agrupados, que possuem semelhanças - professores do CEDERJ, alunos do *workshop* sobre videoaulas) e pertinência

(corpus adequado ao objetivo da análise).

Na medida em que a leitura flutuante vai se tornando mais direcionada aos objetivos da pesquisa e hipóteses emergentes, procede-se à escolha dos índices e indicadores, ou seja, que dado(s) ou característica(s) no corpus pode(m) ser considerados importantes para a análise (índice) e como ele pode indicar o que busco (através de sua frequência absoluta, relativa, etc.). Os índices e indicadores escolhidos caso a caso encontram-se adiante.

Como último passo da pré-análise, o material foi preparado - no nosso caso, as duas análises foram manuais, através de uma planilha de Excel, onde as unidades de registro e categorias, estipuladas a partir dos índices escolhidos, foram dispostas e a forma de enumeração (indicador) foi escolhida como regra, já realizando a segunda etapa que é a exploração do material, onde essas regras são aplicadas de forma sistemática ao corpus a fim de se chegar aos resultados.

No tratamento dos resultados obtidos e interpretação (terceira e última etapa), propusemos algumas inferências.

5.3.2.2.1 Análise Categorical Temática

A categorização, segundo Bardin (1977), é o processo mais comum de organização para análise. Trata-se da eleição de critérios para diferenciação e a seguir de reagrupamento dos elementos analisados (unidades de registro).

Para a primeira pergunta, "O que motiva sua participação?", percebemos durante a leitura flutuante que as respostas giravam em torno de três motivações em especial: o aluno, o próprio professor e o material didático.

Assim as unidades de registro foram selecionadas e as pré-categorias, levantadas inicialmente de forma não apriorística, igualadas para fins de análise às categorias *aluno*, *professor* e *produto* (o material didático, a plataforma), explicitando a tônica dada a relação estabelecida entre o professor e esses três elementos.

Nesse caso, o indicador foi a frequência absoluta das ocorrências em cada uma das três categorias.

Nossa hipótese a partir daí seria a de que, haja vista a centralidade do aluno na constituição do fazer docente (TARDIF, 2014), da importância dessa relação professor-aluno (SILVEIRA, 2009), essa relação seria a mais valorizada.

Para a segunda pergunta, "Quando você pensa em gravar uma videoaula, que

sentimento/sensação te ocorre?", esperava-se que os respondentes falassem ora de sentimentos positivos (animação, expectativa, etc.), ora de sentimentos negativos (medo, insegurança, etc.). De fato, isso aconteceu e os diferentes sentimentos/sensações foram agrupados em seis diferentes categorias, excludentes mutuamente:

A) Expectativas com a videoaula (não falaram de sentimentos, mas da expectativa que têm para as videoaulas como: ser claro e objetivo, passar a mensagem da melhor forma possível, acolhimento, ser útil ao grande público, etc.);

B) Sentimentos Positivos (*divertimento, motivação, desafio*, etc.);

C) Peso (*insegurança e outros sentimentos relacionados ao desconhecido, responsabilidade, dúvida*);

D) *Performance* (emoções relacionadas a *performance/ exposição: timidez, nervosismo, pânico diante da câmera, medo de não organizar bem as ideias, preocupação com o sotaque*, etc.);

E) Medos outros (sentimentos negativos não relacionados à *performance* nem ao desconhecimento: *estranheza pela falta de contato, desconforto, tensão*, etc.).

F) Requisitos (também não abordaram emoções, mas o que é necessário para a execução da videoaula: *ser claro e objetivo, organização, boa imagem, atenção*, etc.)

Pudemos observar, durante a leitura flutuante, que esses sentimentos continham diferentes gradações. Eles não possuem apenas uma direção (positivo, negativo ou neutro), mas também intensidades diferentes (já que insegurança encontra-se num grau diferente de pavor, por exemplo). A partir daí, escolheu-se a partir de categorias levantadas segundo a análise temática categorial realizar uma análise de avaliação.

5.3.2.2.2 Análise de Avaliação

A Análise de Avaliação é um método criado por Osgood²⁶, Saporta e Nunnally nos anos 50 e tem por objetivo medir as atitudes do locutor sobre os objetos do qual fala. Originalmente, ele prevê uma escala que vai de -3 (mais negativo) a +3 (mais positivo) e diferentemente da escala de Likert, o valor é estipulado pelo próprio pesquisador, ou para melhor rigor, por um grupo de 3 pesquisadores (BARDIN, 1977).

Em nossa análise, atribuímos os seguintes valores conforme as categorias. A primeira e

²⁶ OSGOOD, C. E. Representational model and relevant research methods. In Pool I. (Ed.), **Trends in Content Analysis**. Urbana, IL Illinois Press, 1959.

a última categoria (A e F) receberam direção neutra (=0). A segunda, B, recebeu direção positiva (+1 a +3) e as outras três (C, D e E) receberam direção negativa (-1 a -3).

Cada ocorrência numa das categorias recebeu um valor e estes valores foram somados, chegando-se a um valor total para todas as ocorrências negativas e também a um valor total para o conjunto das ocorrências positivas.

Nossa hipótese era a de que, em virtude do interesse específico desse grupo no *workshop* e, por conseguinte, na gravação de videoaulas, o valor final seria mais positivo que negativo. Isso acontecendo, poderíamos supor que o sentimento sobre o ato de gravar em si tivesse alta importância nas práticas relativas à videoaula. Além disso, seria possível inferir o quanto traços da personalidade poderiam entrar na modulação das representações sociais existentes.

5.3.3 Estudo 2: Estudo de Representações Sociais de Videoaula

Abric (1994d, *apud* SÁ, 1996), enfatiza tanto o lado do conteúdo das representações sociais quanto o da organização, que repousa sobre uma hierarquia entre os elementos, nos quais os pertencentes ao núcleo central são, entre outras características, imprescindíveis à representação em questão.

Os métodos quantitativos, como a técnica de evocação livre que leva em consideração a frequência das evocações (saliência) e a análise de similitude (conexidade), esta não realizada no escopo desta pesquisa, são instrumentos classicamente utilizados numa análise estrutural para se levantar as cognições de uma representação social (SÁ, 2002). Moliner²⁷ (1994, *apud* SÁ, 2002), por sua vez, enfatiza a importância de se conjugar tais métodos a outros qualitativos, mais apropriados para delimitar quais desses elementos de fato constituem o núcleo central, fazendo emergir propriedades como o seu valor simbólico e também o seu poder associativo.

5.3.3.1 Perfil dos Sujeitos e Técnicas de Coleta

No início de 2015, entramos em contato com os coordenadores dos 15 cursos de graduação do CEDERJ das sete universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, explicando o objetivo da pesquisa e pedindo-lhes que repassassem para todos os professores ligados a seu curso, o e-mail juntamente com o link de um questionário online.

²⁷ MOLINER P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales , IN: GUIMELLI, C. (org.), Structures et transformations des représentations sociales, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, p. 199-232. 1994.

Nosso universo era de 796 professores. A maioria vive na região metropolitana do Rio de Janeiro, mas, pela própria localização das universidades nos seus diferentes polos, alguns moram em regiões mais afastadas como Petrópolis, Angra dos Reis, Macaé, etc. O fato do questionário ter sido enviado online possibilitou que tal diversidade fosse mantida, primando assim pela representatividade da amostra.

Na primeira página, além de uma versão mais simplificada de um termo de consentimento livre e esclarecido, colocamos, a fim de garantir uma credibilidade/espontaneidade maior nas respostas, o seguinte texto: *APENAS clique em NEXT, se você dispuser de 5 minutos para o preenchimento do questionário neste momento. Caso contrário, você é bem vindo em retornar depois. Uma das perguntas perde a validade se existir esse lapso de tempo entre sua visualização e a resposta. Não existe resposta certa. Simplesmente dê sua opinião sincera e espontânea, independente da sua relação com o tema. Obrigada.*

Esse cuidado foi tomado a fim de procurar minimizar o impacto que um método de coleta online poderia implicar, como demorar muito tempo para dar cada resposta, tirando a sua espontaneidade, noção cuja importância é bastante difundida no meio (SÁ, 1998). De todo modo, Flament, falando especificamente sobre questionários, vem em nosso auxílio quando diz que "o discurso espontâneo está longe de revelar a complexidade das representações sociais" (FLAMENT, 1994, *apud* Sá, 1998). Estas só seriam reveladas diante de boas perguntas.

Outro risco que não pode ser descartado seria o do respondente solicitar a ajuda de alguém ou mesmo procurar inspiração na internet. Entretanto, o fato de todos os respondentes serem do meio acadêmico e supostamente saberem da importância de atender a determinados parâmetros numa pesquisa resgata ao instrumento um valor mais próximo que teria se fosse aplicado pessoalmente.

Outro dado importante nesse sentido, notado a posteriori, mas relevante à questão colocada nessa seção, é que um número não desprezível de respondentes não preencheu todos os campos. Ou seja, quem não se sentiu à vontade para continuar a evocação/justificativa solicitada, parece ter sido sincero com o seu desejo e parou no momento que achou melhor.

Finalmente, outro dado importante a ser considerado é que na página de abertura, antes do questionário propriamente dito, colocamos que as respostas seriam utilizadas, além de na pesquisa, para balizar novas ações a serem realizadas pelo departamento de vídeo e o e-mail era solicitado antes de seguir adiante. Ou seja, mesmo, talvez, havendo um certo peso normativo, haja vista que a responsável pela pesquisa pertence à instituição de educação a distância a qual os professores estão vinculados, tal transparência nos leva a inferir que quem não deseja gravar videoaula responderá que não o deseja, já que uma resposta contrária implicaria num contato por

parte da Fundação para as providências necessárias.

Assim, o questionário (ANEXO 3) foi composto na sua primeira parte, de uma seção utilizando a técnica de evocação ou associação livre, cujo termo indutor era a palavra VIDEOAULA. Cada respondente deveria escrever as seis primeiras palavras que lhe viessem à mente diante daquela palavra e, a seguir, justificar a escolha de cada uma das palavras.

Segundo Abric, por seu caráter espontâneo e projetivo, a evocação livre permite que se tenha acesso mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista às cognições relativas ao objeto estudado. (ABRIC, 1994d:66 *apud* SÁ, 1996).

A justificativa, além de possibilitar que o contexto da palavra emergja, o que nos facilitará na identificação de palavras de mesmo cunho semântico, também se encontra como uma das etapas da técnica Esquemas Cognitivos de Base (SCB), desenvolvida por Guimelli e Rouquette (1992 *apud* SÁ1996), técnica esta que não utilizaremos aqui mas cujo procedimento pode nos servir de parâmetro. Nesta, a justificativa visa avaliar o valor associativo dos elementos do núcleo central, tendo por objetivo, levar o sujeito a produzir um conteúdo discursivo sobre o objeto. O que favorece que numa etapa seguinte, ele possa verbalizar que relação cada palavra possui com o objeto.

Na segunda seção do questionário, fizemos perguntas mais objetivas, sobre o interesse ou não de participar de um *workshop* de videoaulas e/ou gravar uma videoaula, sobre experiência prévia e dados como idade, curso e universidade vinculados e áreas de formação.

Para esse estudo, buscávamos através da TRS, descrever os conteúdos e a estrutura das representações sociais que os professores têm sobre a videoaula.

5.3.3.2 Métodos de Análise

Primeiramente, alguns levantamentos frequenciais simples foram realizados, a fim de se perceber o perfil dos respondentes no que se refere às diferenças de interesse em videoaulas, articulando com as diferentes áreas de formação e faixa etária.

A seguir, procedemos com uma análise categorial temática, fazendo uso da escala de Osgood simplificada, sobre todo o conteúdo de evocação.

A técnica de evocação livre, apesar de não ser exclusiva dos estudos em representações sociais, possui algumas técnicas de análise nessa área que são bem específicos. Entre eles podemos citar a análise prototípica, que foi realizada num segundo momento a partir da utilização de um software específico para tais análises.

5.3.3.2.1 Análise Categorical Temática e Análise Avaliativa.

Para a análise categorial, utilizamos o sistema de categoria denominado por Bardin de "procedimento por caixas", donde as categorias só foram nomeadas após o seu agrupamento. Nesse caso, começamos por igualar termos semelhantes em subcategorias. Vale destacar que algumas vezes foi necessário destrinchar um único termo evocado em duas subcategorias, já que consideramos também as justificativas e estas muitas vezes davam dois diferentes sentidos a uma única palavra. Dessa forma, cremos estar fundamentada quando colocamos em questão a regra da exclusão mútua. A própria Bardin diz o seguinte a respeito: "em certos casos, pode-se pôr em causa essa regra, com a condição de se adaptar o código de maneira a que não existam ambiguidades no momento dos cálculos" (1977, p. 120).

Essas subcategorias sofreram novo agrupamento em categorias, na forma de verbos, e sobre estas, realizamos nossa análise. Como tratamos de termos evocados, estes, portanto, possuíam uma ordem. Esse dado foi considerado para se proceder ao cálculo do peso de evocação. Por exemplo, uma determinada palavra era evocada 3 vezes em primeiro lugar (de 6) e duas vezes em quinto, multiplicava-se a frequência pelo peso (3×6), para se obter o peso total (18). Para fins de análise final, o cálculo da média ponderada foi realizado.

Também se considerou aqui, seguindo a análise avaliativa, o valor de cada palavra, mas de forma simplificada. Tradicionalmente a escala de Osgood possui sete valores (-3 a +3). Nesta análise, considerando que, diferentemente das respostas da primeira etapa, a intensidade de cada termo não é muito clara, simplificamos a escala para somente três valores (-1 a +1), a fim de evitar uma arbitrariedade por parte dos pesquisadores. Esta simplificação tem sido utilizada desde Gieber (1955, *apud* BARDIN, 1977), que num trabalho sobre a influência de matérias jornalísticas, classificou as categorias como simplesmente, positivas, negativas ou neutras.

Em se tratando de um trabalho fundamentado na Teoria das Representações Sociais, tais análises serviram de base para uma interpretação baseada na abordagem processual, buscando localizar nas respostas os processos de ancoragem, objetivação e as dimensões das RS segundo Moscovici (2012, 2015).

5.3.3.2.2 Análise Prototípica ou Quadro das 4 Casas.

A técnica de Pierre Vergès, além de considerar a frequência de emissão das palavras, também articula a ordem de evocação destas. A partir de alguns parâmetros facilitados por softwares criados especificamente para esse fim, como o Evoc 2000 (VERGÈS, 2002) e o Iramuteq (RATINAUD, 2009), chega-se a um quadro de quatro casas. Nesse quadro cada quadrante, balizado pelos parâmetros de frequência média e ordem média de evocação (OME),

indica quais palavras tendem a pertencer ao núcleo central da representação e aquelas que se encontram em outras áreas dentro do sistema periférico (1a periferia, 2a periferia) ou ainda entre os elementos de contraste. (SÁ, 1996; ABRIC, 2003).

Considerando-se a ordem de evocação de cada palavra evocada chega-se à OME. Já o ponto de corte da frequência mínima, já que nem todas as palavras evocadas entram nos quadrantes, é baseado na Lei de Zipf. Esta é uma lei de distribuição de vocabulário que parte do princípio que o número de palavras repetidas é inversamente proporcional ao número de repetições, já que muitas palavras são evocadas poucas vezes e poucas palavras são muito evocadas. Comparando-se a frequência de cada palavra, o pesquisador escolhe o ponto de corte baseado no ponto onde a queda de repetições lhe parece ser mais acentuada.

Nesta análise, elaboramos um dicionário de categorização onde palavras do mesmo cunho semântico foram igualadas, também com o fim de evitar muita dispersão de palavras.

O corpus foi preparado para análise a ser realizada no Iramuteq. Segundo Camargo (2011),

o Iramuteq permite utilizar análises lexicais, sem que se perca o contexto em que a palavra aparece, tornando possível integrar níveis quantitativos e qualitativos na análise, trazendo maior objetividade e avanços às interpretações dos dados de texto. (p.517)

A figura a seguir mostra a regra de localização de cada palavra e algumas características de cada quadrante:

Elementos Centrais		Elementos Periféricos	
Palavras + prontamente evocadas e + frequentes	Determinam a identidade das RS (são inegociáveis) Dar estabilidade à RS Organizm seus elementos São mais frequentes/consensuais São fortemente associadas a outras cognições Geralmente abstratos e normativos Mais estáveis, coerentes	Protegem o núcleo central, já que o periférico é mais flexível Mais ligado às práticas do grupo Permitem integrar diferenças individuais Mais concretos e funcionais Flexíveis, comportam as contradições	(1a Periferia) Palavras - prontamente evocadas e + frequentes
	Elementos de Contraste Confirmam os elementos do núcleo central ou periféricos Ou, pelo contrário, havendo discordância, pode denotar a existência de subgrupos com representações diferentes ou que a representação está em processo de transformação		(2a Periferia) Palavras - prontamente evocadas e - frequentes

Figura 11. Regras para localização das palavras e características de cada sistema
 Fonte: Adaptado de SÁ, 1996.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO COMO BASE PARA FORMATAÇÃO DO WORKSHOP

6.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO (IMPRESSÕES DOS DIS)

Para a questão relativa a como os DIs percebiam a recepção dos professores ao projeto, organizamos resumidamente as respostas à pergunta 1 no seguinte esquema:

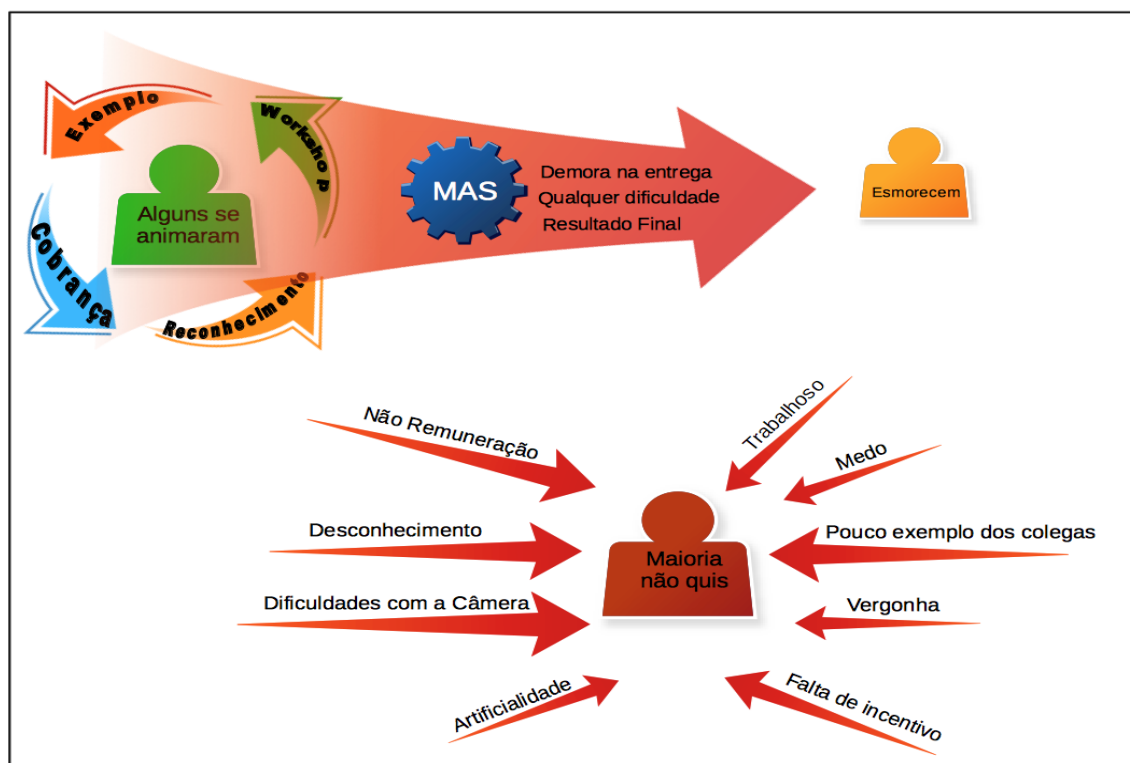


Figura 12. Percepção dos DIs sobre a recepção dos professores ao projeto Videoaulas CEDERJ.

Esta figura integra também algumas respostas da questão 3 (demais comentários) que fossem pertinentes a essa percepção. Da mesma forma, respostas pertinentes à questão dois (sugestões), foram consideradas conjuntamente a esta.

Podemos perceber que, apesar da animação inicial de alguns, seja pelas videoaulas de colegas que servem como exemplo, seja pelo reconhecimento da importância do recurso, seja pelo estímulo e capacitação que o *workshop* promove ou ainda pela cobrança dos coordenadores de curso, certos fatores os fizeram esmorecer. Já a maioria nem animou, pelos motivos relacionados na figura. A maioria dos DI também não percebeu mudança ao longo de um ano do projeto.

Já a pergunta 2, obteve como respostas as seguintes sugestões:

- Melhorar a qualidade
- Agilizar a entrega

- Intensificar a divulgação
- Investir mais na preparação dos professores/*workshop*
- Inserir cláusula contratual prevendo a capacitação e gravação de videoaulas
- Capacitar melhor os designers para revisão dos vídeos e para indicação das diferentes possibilidades de formatos
- A fundação ser mais objetiva e motivadora na divulgação do projeto
- Vender mais a ideia aos coordenadores do curso
- Os coordenadores de curso estimularem mais os professores
- Estimular outros formatos nos quais o professor não apareça (já que nem todos gostam de estar diante da câmera)
- Conquistar através de bons exemplos

Estas falas confirmam a resistência percebida quantitativamente e nos abrem duas dimensões de análise: o da motivação, ou seja, os motivos pelos quais os professores "se animaram" e também o forte lado emocional num grupo de dificuldades alegadas (medo, vergonha, dificuldades com a câmera, artificialidade).

6.2 ESTUDO 1

Considerando o que Jodelet (GRIZE, 1989 *apud* SÁ, 1998) coloca sobre a importância de não se separar o cognitivo do afetivo nas representações sociais, a partir do momento em que elas servem de guia para ação, pensamos em perguntas que conjugassem tais componentes. Na pergunta relativa à motivação para a participação no *workshop*, um privilégio ao componente cognitivo. Na que se refere às sensações causadas por uma gravação iminente, buscamos privilegiar o componente afetivo.

Queríamos investigar neste grupo de sujeitos, ou seja, professores que de alguma forma estavam vencendo a resistência às gravações, o que poderia ser responsável seja pela aproximação, seja pela resistência à gravação.

Na primeira edição do *workshop*, tivemos 63 professores que participaram ao menos do primeiro dia, e que, portanto, responderam ao questionário. Na segunda edição, um ano depois, para além do informativo enviado via mala direta, contatamos diretamente os professores que no Estudo 2 responderam ter interesse em participar do *workshop*/gravar videoaulas. Entretanto, apesar das 72 inscrições, apenas 33 professores participaram do primeiro dia, ao menos, respondendo assim ao questionário. Apesar de termos tido 96 respondentes no total, três respostas foram descartadas. Duas por já terem participado da primeira edição do *workshop*, e, portanto, responderam duas vezes ao questionário. E o terceiro entendeu videoaula como sendo

videoconferência.

Em ambas as edições, os professores provinham das diferentes universidades do consórcio e áreas de conhecimento. Como o *workshop* foi oferecido em diferentes campi, havia alguma concentração de curso e instituição a cada dia, mas não necessariamente, já que essa vinculação se dava naturalmente e não por ser condição de inscrição. Ou seja, professores da UNIRIO, por exemplo, podiam frequentar o *workshop* oferecido na UERJ, se isso lhe conviesse. Assim, a mistura de áreas e instituições a cada *workshop* era comum.

6.2.1 Motivações dos Professores para Participação no *Workshop*

Pergunta: O que motiva a sua participação?

6.2.1.1 Análise Demográfica

a) Idade

A análise demográfica mostrou que se trata de uma amostra bastante homogênea no quesito idade, estando as médias e medianas praticamente idênticas, seja em seu número total de respondentes, seja quando analisado o grupo relativo a cada categoria.

Tabela 1. Média e mediana da idade dos respondentes por foco

	Média	Mediana
Total respondentes	49,98	50
Foco ALUNO	50,03	50
Foco PROFESSOR	50,06	50
Foco PRODUTO	49,99	50

Quando olhamos o gráfico de dispersão das idades segundo o número total de respondentes e para a população de cada foco, percebemos que as populações que colocam o foco no *produto* e no *professor* englobam os mais extremos (professores mais jovens e mais velhos) que os que focam no *aluno*, cuja população se encontra mais concentrada próxima à mediana. Entretanto, é preciso destacar que o número de professores localizados nos extremos é um número bem pequeno e o percentual de professores que focou no *aluno* é justamente o menor deles. Assim, é compreensível a falta de professores bem jovens ou bem velhos dentro dessa população que focou no *aluno*, não caracterizando, portanto, uma tendência dentro da amostra.

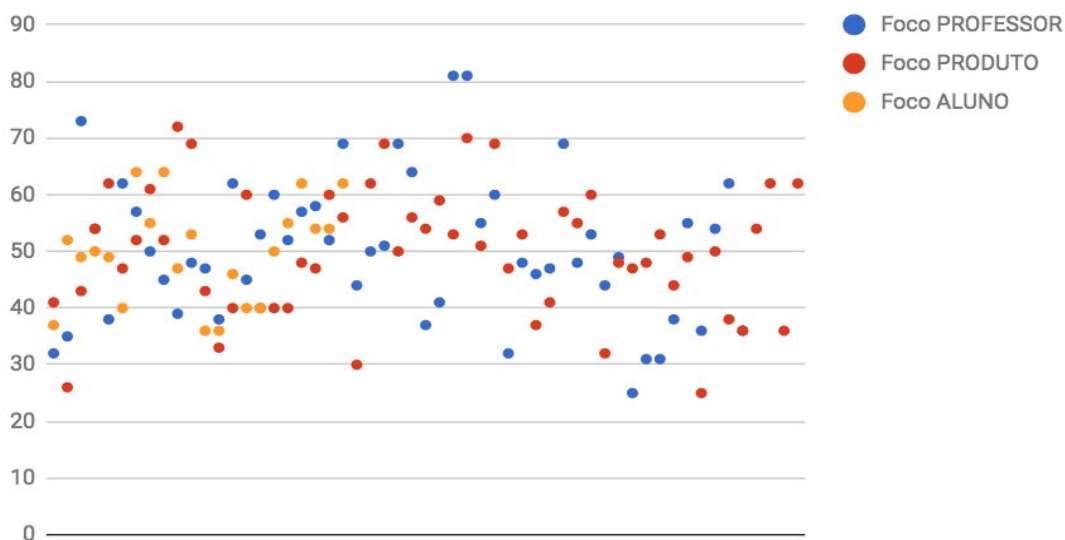


Figura 13. Distribuição dos respondentes por idade por foco

b) Sexo

Nossa amostra é composta de 67,02% de respondentes do sexo feminino e 32,98% de respondentes do sexo masculino.

Para a análise com ênfase nessa variável procedemos dois cálculos: a média de respondentes do sexo feminino e masculino que tiveram foco exclusivo, ou seja, cuja resposta teve um único foco (*aluno*, *professor* ou *produto*) e a média de respondentes totais de cada sexo para cada foco. Ou seja, se o nosso universo de respostas do sexo feminino no primeiro caso é de 42, temos no universo do segundo caso o total de 99 respostas evocadas por mulheres. Para o sexo masculino, obtivemos o total de 21 respostas com foco exclusivo e 29 se considerarmos as respostas com mais de um foco.

Essa média foi calculada para cada foco e obtido o gráfico seguinte.

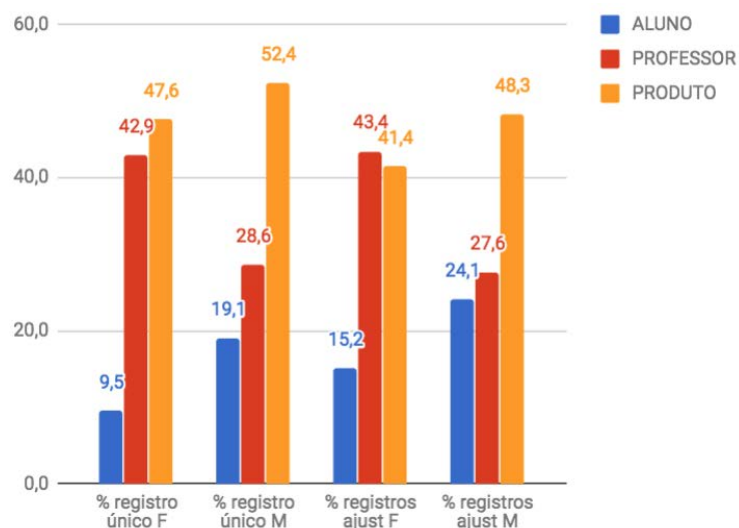


Figura 14: Sexo dos respondente por foco

Quando comparamos as médias de registro único e as médias de registros ajustados (ou seja, repetindo-se os respondentes), o foco no *aluno* é o que mais cresce, para ambos os sexos. Ou seja, enquanto para as outras categorias (foco no *professor* e no *produto*) a diferença quando se compara o foco único ou foco disperso é pequena ou para baixo, quando observamos a coluna do *aluno*, ela cresce significativamente quando a resposta abarca outros focos concomitantes.

Outro dado interessante é que ao compararmos as colunas das respostas femininas com as respostas masculinas, seja para registros únicos, seja para registros dispersos, há uma diferença significativa em relação ao foco no *aluno*. Para as mulheres, ela é de 9,5% e 15,2% (único e disperso) enquanto que para os homens, o foco aparece em 19,1% e 24,1% das respostas masculinas. Ainda assim, tanto para homens quanto para as mulheres, o foco no *aluno* é bem menor que para as outras duas categorias. E o foco encontra-se mais em evidência no *professor* para as mulheres (42,9% e 43,4%) que para os homens (28,6% e 27,6%).

6.2.1.2 Análise Temática Categorial

Dos 93 respondentes válidos, um não respondeu à primeira questão. Assim, na análise temática conduzida para a questão motivação, separamos cada resposta como sendo uma unidade de contexto (92 UCs).

Estas 92 UCs foram separadas em unidades de registro (131 URs) e normalmente englobavam frases, já que os verbos claramente denotavam e diferenciavam o sentido de cada UR. Como pode-se perceber, o número de unidades de registro extrapola o número de unidades de contexto, já que, numa mesma resposta, sentidos diferentes podem existir.

Elaboramos uma tabela na qual a primeira coluna contém os verbos e também os substantivos que caracterizam e ilustram as principais unidades de registro encontradas (os índices). Essas unidades foram primeiramente agrupadas em diferentes temas ou unidades de significação, que por sua vez, foram reagrupadas nas categorias *professor*, *aluno* e *produto*.

A unidade de significação *obrigação*, apesar de estar relacionada ao *professor*, não foi reagrupada nas categorias acima, constituindo ela mesma uma categoria. Apesar da frequência irrelevante, optamos inserir na tabela por sua relevância implícita (CAMPOS, 2004). Ou seja, consideramos que *obrigação*, mesmo não tendo sido explicitado em mais de 3 falas dentre os 92 respondentes, trata de um dado que coloca em jogo as relações hierárquicas dentro da instituição. É interessante notar que os três professores que assim responderam participaram de uma turma cuja inscrição foi realizada pelo próprio coordenador de curso – normalmente os próprios interessados entram diretamente em contato com a equipe do *workshop*. Nesse caso, porém, toda

a comunicação se deu por iniciativa da coordenação do curso. Outro dado é que, meses depois, conversando com uma das professoras/alunas de outra turma, a mesma disse que a coordenação teria obrigado os professores a participarem. Entretanto, a questão “obrigação” parece ter sido silenciada nas respostas dessa turma.

Abaixo, as descrições das categorias e a seguir os resultados obtidos:

Professor: observou-se que um alto número de participantes justificava a participação no *workshop* por motivos bem pessoais, ainda que diretamente relacionados a sua vida profissional. Assim, encontramos sob o tema “interesse” aqueles de cunho estritamente pessoal, como um interesse pelas mídias, arte, tecnologia, etc., ou ainda por características de personalidade relacionadas a busca por novidades. Sob o tema “capacitação”, estão os registros que manifestam a vontade do professor em aprender, conhecer, dominar essa nova técnica, a busca de atualização profissional e capacitação. Assim, o foco principal da motivação repousa sobre o próprio professor.

Exemplos de Unidade de Registro:

“Conhecer e aprender a trabalhar com outras modalidades e recursos de ensino” (R.3)

“Aprender técnicas de videoaulas (...)” (R. 11)

“Gosto de participar dos cursos oferecidos pelo CEDERJ visando me capacitar cada vez mais” (R. 13)

“Considero um desafio (...)” (R. 22a)

“O fato de poder aliar duas áreas que eu amo Educação e Mídias.” (R.35)

“Aprimorar os meus conhecimentos na área de EAD(...)”(R. 82a)

Aluno: Numa frequência menor, mas ainda significativa, encontramos as respostas cuja motivação se centrava sobre a importância das videoaulas para o aluno. Aqui, duas unidades de significação foram destacadas: *Proximidade* e *Aluno*. A primeira refere-se especificamente à importância da videoaula para se aumentar o contato com esse aluno, numa busca de interatividade (talvez aqui confundida com interação), de maior proximidade com esse aluno. *Aluno*, por sua vez, refere-se ao alvo, de toda a melhoria que pode ser feita na utilização desse recurso, seja tornando-o mais palatável, mais compreensível, mais rico, a fim de provocar maior motivação e interesse nesse aluno. Ou seja, o professor inscreveu-se no *workshop* tendo em foco a importância de seu resultado para o aluno.

Exemplos de Unidade de Registro:

“(..) para ensinar melhor.” (R. 12b)

“Desejo e necessidade de aproximar-se mais dos estudantes.” (R. 15a)

“Maior contato com alunos e maior interesse dos alunos pelo curso” (R. 39A e 39b)

“A possibilidade de melhorar o processo de aprendizagem do aluno” (R. 44)

*“Necessidade de motivar os alunos, recurso para explicar melhor atividade ou tema”
(R. 64a e 64b)*

Produto: Com a maior das frequências, temos a categoria que abarca falas onde a qualidade do produto (seja ela a videoaula, disciplina ou a plataforma) ou a sua execução são colocados de forma clara pelos professores. Em *qualidade*, tem-se expressões como “maior qualidade”, enriquecer, melhorar, etc. Em *Aplicação*, tem-se o objetivo final dentro do campo semântico de preparar, produzir, gravar – estes muitas vezes aparecem acompanhados do “aprender para”, ou seja, diretamente relacionado à categoria *professor*.

Exemplos de Unidade de Registro:

“Gostaria de preparar videoaulas para disponibilizar pela INTERNET” (R. 6)

“Colaborar para melhoria das disciplinas” (R. 7)

*“A possibilidade de usar mais um importante recurso para melhorar minhas aulas [...]”
(R. 21A)*

“Enriquecimento do AVA com novos materiais” (R. 38)

“Produzir vídeos de Matemática” (R. 59)

“Melhorar as videoaulas (...)” (R. 77A)

(ÍNDICES DAS) UNIDADES DE REGISTRO	TEMAS/UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	<i>f</i>	%
CONHECER, ENTENDER, CAPACITAR, ATUALIZAR, DOMINAR, APROFUNDAR	CAPACITAÇÃO	PROFESSOR	48	37,50%
MÍDIAS, ARTE, TECNOLOGIA, PELO TEMA, CURIOSIDADE, DESAFIO	INTERESSE			
APROXIMAR, INTERATIVO, CONTATO	PROXIMIDADE	ALUNO	22	17,19%
PALATÁVEL, RICO, MELHOR ENSINAR, APRENDIZADO, ALUNO, INTERESSE, MOTIVAÇÃO, ESCLARECIMENTO, DINAMISMO	ALUNO			
MELHORAR, ENRIQUECER, NECESSÁRIA	QUALIDADE	PRODUTO	55	42,97%
PREPARAR, IMPLEMENTAR, PRODUZIR, GRAVAR – MUITAS VEZES LIGADOS A APRENDER	APLICAÇÃO			
OBRIGAÇÃO PROFISSIONAL (RELEVÂNCIA IMPLÍCITA)	OBRIGAÇÃO PROF.	OBRIGAÇÃO	3	2,34%
TOTAL			128	100,00%

Quadro 7. Identificação temática e ocorrência

Comparando os dados, fica claro que a categoria *aluno* possui uma frequência bem menor se comparada às outras duas (*professor* e *produto*).

Ora, Tardif (2004), a partir de uma série de estudos, chega à conclusão que “as interações com os alunos (...) constituem o núcleo [do trabalho dos professores] e determinam a própria natureza dos procedimentos e, portanto da pedagogia”.

Será que a natureza do trabalho à distância, com o seu característico assincronismo, faz com que esses professores percamos, em parte, o aluno como referência, ou para utilizar uma expressão do próprio Tardif (2004), como objeto do seu trabalho? Outro dado relevante é pensar que, ao menos na Fundação Cecierj, parte dos professores funcionam apenas como conteudistas, elaborando o material para a plataforma (e impresso, quando a função oficial de conteudista e a de coordenador de disciplina de fato se confundem numa mesma pessoa), elaborando as provas e corrigindo-as. Mas a interação com o aluno acontece muitas vezes quase que exclusivamente pelo tutor a distância, além da interação presencial a depender da disciplina, com o tutor presencial. O estímulo por produção de videoaulas, assim, busca também ser um instrumento de resgate desse professor em relação ao seu aluno – que muitas vezes identifica no tutor o seu professor.

De todo modo, mesmo através da videoaula, não é possível dizer que há de fato uma interação entre professor-aluno – como muitos professores vêem esse recurso. É possível que o aluno escreva algum comentário e a partir daí o professor o responda, seja textualmente, seja

com outro vídeo talvez explicando um tópico que o comentário tenha suscitado – através de uma dinâmica de gravação mais ágil, mais independente por parte do professor, fora dos moldes da produtora, e que quase não vemos acontecer ainda. Contudo, ainda assim, trata-se de uma dinâmica completamente diferente da que ocorre em sala de aula, em tempo real, onde há toda uma afetividade envolvida.

Por outro lado, ainda que o modelo do CEDERJ seja o de educação semipresencial, esses professores ainda atuam (ou alguns atuaram por anos) como professores presenciais. É plausível pensar que, como num clique, essa referência do aluno enquanto objeto de seu trabalho passe a ficar distante?

A investigação da construção identitária de professores, através do estudo em representações sociais, podem nos indicar algumas chaves nessa discussão.

Numa pesquisa realizada entre professores da rede estadual de educação fundamental em Minas Gerais (MOREIRA; CHAMON, 2015), aplicou-se um questionário com perguntas fechadas. À pergunta “Para você, ser professor é...”, os professores escolhiam 3 dentre 11 opções de respostas. Dentre as principais escolhas, estavam: Auxiliar os alunos em dificuldades (18,9%), intermediar a relação ensino e aprendizagem (17,2%) e motivar os alunos (15,3%). Os próximos três em ordem de preferência são escolhas que também se referem explicitamente à importância do aluno. Respostas relacionadas ao currículo, à instituição ou ainda à pesquisa (o que é bem compreensível num contexto de ensino fundamental) aparecem entre as últimas frequências.

Essa postura é condizente com o que Tardif e Lessard falam sobre a docência ser um local privilegiado de interações humanas, que marcam todo o processo de trabalho e também a construção de sua própria identidade.

Entretanto, como vimos na revisão de bibliografia, nos dois trabalhos comparativos que tratam da identidade docente entre diferentes grupos de professores, alguns dados contrastantes emergem.

Alvez-Mazzotti (2007) vê a palavra *dedicação*, diretamente relacionada ao aluno, mudar para *dificuldades* e *luta* enquanto integrante do núcleo central, quando muda os sujeitos de professores as antigas 1a e 4a séries para professores de 5a a 8a.

A mesma *dedicação* aparece junto de *tolerância*, quando Velloso e Lannes (2010) investigam o núcleo central das RS sobre “ser professor” dos professores do núcleo básico. Quando esse grupo está inserido num curso oferecido por uma instituição de ensino superior, ao núcleo integra-se a palavra *conhecimento*. Já, considerando-se professores universitários e

doutorandos, o núcleo central abarca temas como *ensino e conhecimento*.

Ou seja, parece que na medida em que os professores se afastam das séries iniciais, eles vão deixando a chamada "idade da vocação", que segundo Tardif (2013) ainda hoje teria uma marca sobre o ensino em algumas partes do mundo, especialmente na América Latina e no Brasil. Ainda, que não mais atrelada à religião como o era dos sec. XVI e XVIII, muitos professores vêem sua profissão como uma vocação, uma missão, o que pode contribuir para explicar as representações do professor pelos professores de séries mais iniciais estarem diretamente relacionadas com *dedicação*, ou seja, o *aluno*.

Ensino e conhecimento, *dificuldades* e *luta*, por sua vez são palavras que fazem todo o sentido dentro projeto mal executado da "idade da profissionalização", a que teoricamente nós estaríamos. Mal executado, porque, segundo o autor, essa idade ainda não se concretizou e podemos dizer, infelizmente, que parece cada vez mais longe de se realizar em nosso país, haja vista as recentes políticas para a educação. Os objetivos dessa idade seriam: 1. Melhorar o desempenho do sistema educacional, 2. passar a educação do estatuto de ofício (idade intermediária) para o de profissão, e 3. construir uma base de conhecimento para o ensino. Se *ensino e conhecimento* são evocações que se coadunam com esses objetivos, *dificuldades e luta* se coadunam com o fracasso de sua concretização. Se fôssemos aplicar a "tradução" está diretamente relaciona que fizemos nessa análise para as das categorias de nosso estudo, *ensino* pode estar relacionado tanto ao *professor* quanto ao *aluno*, *conhecimento* tanto ao *professor* quanto ao *produto*, enquanto *dificuldades e luta* a um questão de cunho pessoal e social, ligados ao *professor*.

6.2.2 Sensação dos Professores diante da Videoaula

Pergunta: Quando você pensa em gravar uma videoaula, que sentimento/sensação te ocorre?

6.2.2.1 Análise Demográfica

a) Idade

Como podemos observar pela figura 15, há uma concentração maior de professores entre 49 e 56 anos de idade.

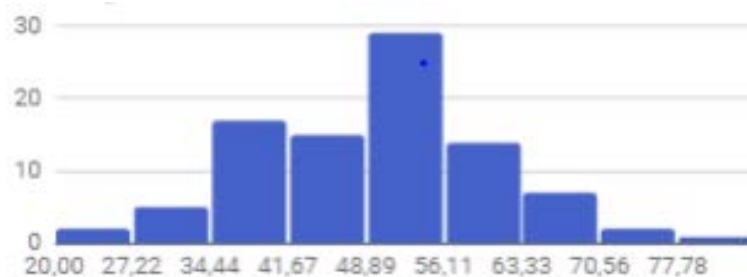


Figura 15. Distribuição dos respondentes por idade

É interessante notar que a única faixa de idade em que o polo positivo superou o negativo foi entre 35 e 44 anos.

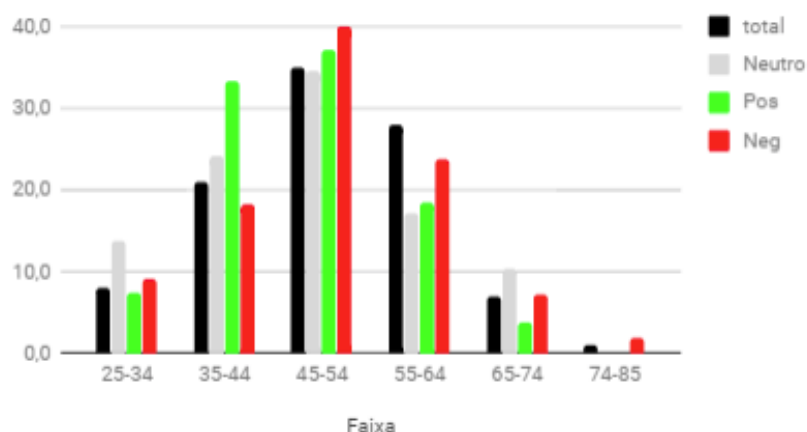


Figura 16. Distribuição dos respondentes: foco por faixa etária

b) Sexo

Para a análise por sexo, tal como fizemos para a primeira pergunta, calculamos a média para cada polo utilizando três parâmetros: registro único (média de sujeitos de cada sexo cujo polo de sensação foi exclusivamente positiva, negativa ou neutra), registros totais (média de sujeitos de cada sexo para o conjunto total de sensações, ou seja, os sujeitos se repetiam, obtendo, portanto, um percentual maior que 100, e finalmente, totais ajustados, onde o percentual foi ajustado a fim a de que o total completasse exatamente 100%).

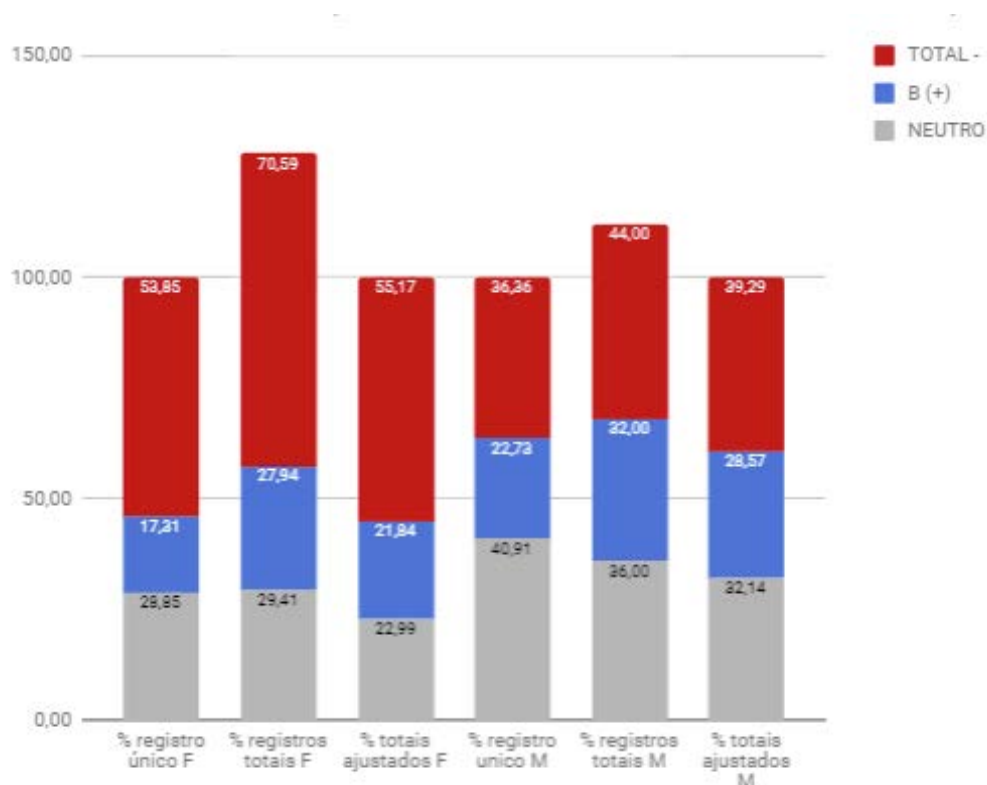


Figura 17. Sensação por sexo (registros únicos, totais e totais ajustados)

Curiosamente, podemos observar que ao compararmos o grupo feminino com o masculino, há uma variação maior no número de registros totais dentro do sexo feminino que no sexo masculino. Um dado ainda mais relevante é que, apesar do percentual de sensações negativas ser maior tanto para as mulheres quanto para os homens, em todas as colunas, temos uma diferença maior quando olhamos o universo feminino. Ou seja, as mulheres tendem a ter sensações mais negativas (55,17% x 21,84%) em relação à gravação de uma videoaula que os homens (39,29% x 28,57%).

Outra análise feita considerou a intensidade das sensações, estabelecidas segundo a escala de Osgood.

Nesta, encontramos no universo feminino os valores Osgood com uma intensidade maior, em ambos os polos, que no universo masculino (2,11 e -1,54 x 1,75 e -1,36). Ou seja, as mulheres parecem ao menos expressar com maior intensidade suas sensações, sejam elas positivas ou negativas.

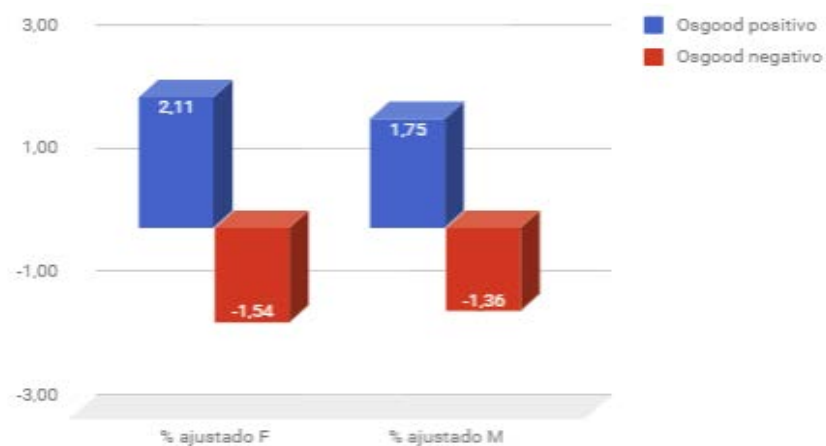


Figura 18. Percentual da média de sensações positivas e negativas (valor Osgood) pelo sexo dos respondentes

6.2.2.2 Análise Temática com Análise de Avaliação

Na análise temática realizada para a questão motivação, iniciamos a condução do tratamento de dados da mesma forma que a anterior.

Separamos cada resposta como sendo uma unidade de contexto (94 UCs). Estas foram separadas em unidades de registro (112 URs), considerando-se cada segmento normalmente separado entre vírgulas, pois estas se mostraram adequadas na indicação dos diferentes temas (ou unidades de significação) na mesma resposta ou mesmo o aparecimento mais de uma vez de um mesmo tema, o que foi contabilizado em termos de intensidade na escala de Osgood.

Como falamos anteriormente, os 6 temas emergiram das respostas e foram organizados e computados da seguinte forma:

a) *Expectativa*: Refere-se a unidades de registro que não falam de sentimento, mas do que o professor pretende com a gravação das videoaulas, enquanto objetivos ou mesmo consequência. Por esse motivo, não lhes atribuímos a escala de Osgood, inserindo-a na categoria neutra.

Exemplos de Unidade de Registro:

“Vencer obstáculos na comunicação com os jovens, ansiedade[...]” (R. 23a)

“Acolhimento, penso que devemos promover o acolhimento aos alunos de forma a abrir portas emocionais positivas, objetivando facilitar a construção de conhecimentos.” (R.35)

“Marcar "presença" na interação EAD, demonstrando interesse, atenção, inclusão do aluno.” (R. 48)

“A possibilidade de ser útil a um público grande de alunos” (R. 85)

b) *Sensações Positivas*: Refere-se às unidades visivelmente positivas, colocadas em termos de sensações mesmo. Como são bem variadas, não as subdividimos em diferentes temas – tal como fizemos com os sentimentos negativos que formavam blocos bem homogêneos, não muito dispersos. Dentre as sensações, temos palavras do campo semântico do interesse, superação, animação e desafio. Pertencendo à categoria de Sensações Positivas, receberam um valor segundo a escala de Osgood, de intensidade +1 a +3.

Exemplos de Unidade de Registro:

“A sensação é de motivação [...]” (R. 5a, +3)

“[...] superada pelo senso de responsabilidade em relação à qualificação das salas de aula” (R. 22b, +1)

“Tenho interesse em gravar a videoaula [...]” (R. 39a, + 2)

“[...]Após gravar muitas aulas, o nervosismo inicial foi sumindo. [...]” (R. 77a +1)

“entusiasmo” (R. 90b, +3)

c) *Peso*: A palavra insegurança e similares muitas vezes aparecem ligadas a uma questão de responsabilidade ou desconhecimento. Também enquadraram-se nesse tema, as mesmas expressões quando aparecem sozinhas, ou seja, soltas de qualquer outro contexto. Por sua carga intrínseca negativa, recebeu valores na escala de Osgood, de -1 a -3, sendo incluída na categoria de sensações negativas.

Exemplos de Unidade de Registro:

“(...) ansiedade, desconhecimento e inexperiência” (R.20b, -3)

“Apreensão. É uma responsabilidade muito grande [...]” (R.28b, -1)

“dúvida (R. 63, 67a, -1)

“[...] ansiedade [...], insegurança [...]” (R. 74B, -2)

“insegurança” (R. 75, 93, 94, -1)

d) *Performance*: sentimentos negativos ligados principalmente a exposição, mas também aos resultados. Visivelmente negativo, recebeu valores da tabela de Osgood entre -1 e -3.

Exemplos de Unidade de Registro:

“Vergonha, mico, zoeira dos alunos” (R.16, -3)

“Timidez e medo que os alunos não entendam o sotaque” (R.40, -2)

“Pavor de ser filmada, não quero aparecer” (R.42, -3)

“Medo de não ser clara para os alunos (...)” (R.64a, -1)

“Apreensão, dificuldade em falar sem vícios, vergonha” (R.65, -3)

e) *Medos outros*: nesse tema foram incluídos os sentimentos negativos que não aparecem articulados à questão de exposição e nem ao desconhecimento ou responsabilidade. Aparecem sozinhos ou simplesmente traduzidos como o fato de nunca se haver pensado nessa possibilidade. Também sendo claramente negativos, recebeu valores entre -1 e -3.

Exemplos de Unidade de Registro:

“(...) Desconforto” (R. 7b, -1)

“Pânico, depois um pouco de nervoso” (R. 26, -3)

“Nunca gravei nem pensava em gravar, somente meu coordenador de disciplina” (R. 27, -2)

“Frio na espinha” (R. 47, -2)

“Estranheza. Gosto do Contato humano da sala de aula.” (R. 96, -1)

f) *Requisitos*: aqui, enquadraram-se as respostas que, tal como as respostas A (expectativas), também não estão imbuídas de uma sensação ou sentimento. Ainda que talvez se pudesse supor que se tratam na verdade de preocupação e como tal teriam valor negativo, essa seria uma afirmação um tanto quanto arbitrária, já o limite entre preocupação e cuidado ou ainda ciência do que se é necessário para uma boa videoaula, o que nos pareceria positivo, muitas vezes não é explícito. Assim, optamos por atribuímos esse tema também à categoria neutra, excluindo-a, portanto, dos cálculos finais que buscam comparar as cargas positivas e negativas dos sentimentos que os professores tem em relação à gravação de videoaula.

Exemplos de Unidade de Registro:

“(não sei) qual a melhor dinâmica para uma videoaula” (R. 29)

“A minha sensação que através do curso ajude na organização e no roteiro no decorrer da produção” (R. 31)

“Boa imagem, atenção” (R. 68)

“que é necessário ter boa memória, clareza na exposição. Em geral, fico ansiosa.” (R. 82a)

“Nenhum sentimento em particular. Apenas penso na necessidade de um melhor planejamento” (R. 89)

No quadro 8, os resultados encontrados, segundo os índices acima:

Quadro 8. Atribuição Temática e valores Osgood

LEGENDA	TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	f	OSGOOD	CATEGORIA	f	%	OSGOOD
A	EXPECTATIVA	13	0	NEUTRA	13	11,40	—
B	SENTIMENTOS POSITIVOS	25	51	POSITIVA	25	21,93	51
C	PESO	23	-29	NEGATIVA	60	52,63	-90
D	PERFORMANCE	27	-44				
E	MEDOS OUTROS	10	-17				
F	O QUE É PRECISO	16	0	NEUTRA	16	14,04	—
TOTAL		114	-39				

Como pudemos observar, 53,57% das respostas foram consideradas dentro da categoria Sensações Negativas, enquanto que somente 22,32% se encontram dentro da categoria Sensações Positivas. O valor total na escala de Osgood foi de -90 para o polo negativo e de 51 para o polo positivo.

Considerando-se que estamos trabalhando com um grupo majoritariamente interessado nas gravações de videoaulas, haja vista que se trata de inscitos numa oficina de preparação para a videoaula e que, no segundo e último dia, os professores já saem de lá com o seu vídeo de apresentação gravado, é de nos causar estranheza um resultado tão negativo e tamanha disparidade entre pensamento e prática. Os professores "se sentem mal" ao pensar em gravar uma videoaula e, no entanto, participam de um *workshop* com esse mesmo fim.

Vimos até aqui a frequência das sensações e os valores totais de Osgood. Entretanto, se calcularmos a média simples dos valores Osgood, dividindo-se o valor total pela frequência em cada categoria, vamos encontrar uma média de 2,04 para as sensações positivas e -1,46 para as negativas. Ou seja, apesar de mais numerosas, as sensações positivas possuem maior intensidade.

Assim, nós podemos supor que, apesar da frequente carga negativa com que os professores percebem esse desafio, eles se encontram motivados o bastante para lutar contra seus

medos, a maioria focalizada sob o tema “*performance*”.

Uma das nossas referências sobre a identidade repousa sobre a Teoria do Processo Identificatório de Breakwell. Para esse autor, traços de personalidade são considerados um dos elementos responsáveis pela aceitação e uso das representações sociais, trazendo para a cena o que pode distinguir um indivíduo do outro, apesar de pertencerem ao um mesmo grupo. Dessa forma, os resultados podem nos introduzir a como esse grupo lida com suas representações sociais sobre a videoaula, mesmo que tenhamos trabalhado de forma indireta sobre esse objeto neste questionário.

Finalmente, se articularmos os resultados das duas análises realizadas até então (Foco e Sensação), chegaremos a algumas correlações:

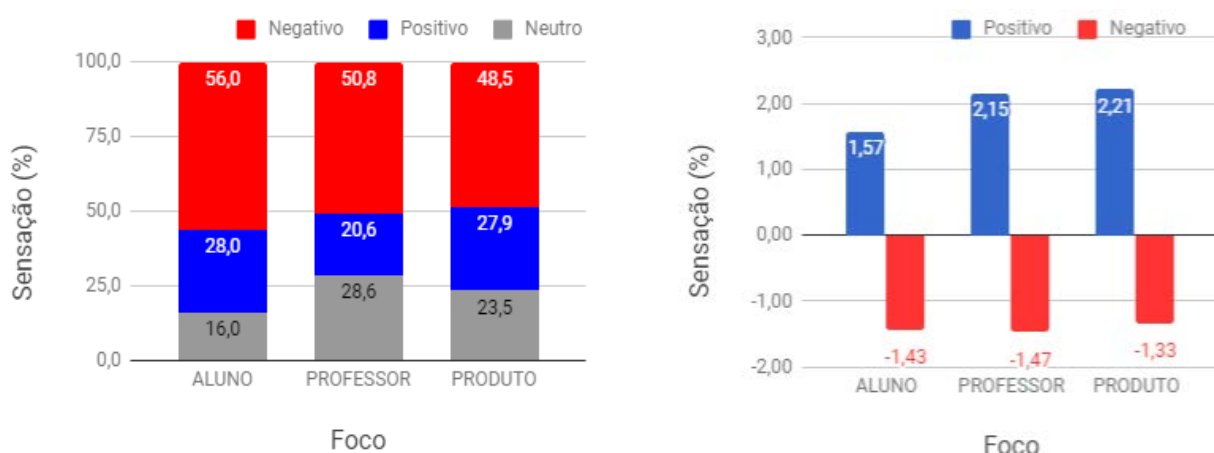


Figura 19. Distribuição da Sensação pelo Foco segundo a frequência (esq.) e a intensidade/Osgood (dir.)

No lado esquerdo, percebemos que em todos os grupos, as sensações negativas prevalecem sobre as positivas em termos de frequência. Sendo que a diferença entre elas nos grupos com foco no *aluno* e no *professor* é maior (≈ 30) que a diferença no grupo com foco no *objeto* (≈ 20). Se olharmos somente os percentuais relativos à sensação negativa, é possível constatar também que o maior percentual encontra-se no grupo que foca o *aluno* (56%).

Por outro lado, em termos de intensidade das sensações, essa distribuição é mais equilibrada para o grupo *aluno* (1,57 x -1,43). Enquanto que para os grupos com foco no *professor* e no *produto*, a intensidade das sensações é bem mais alta no polo positivo que no polo negativo (2,15 x -1,47 e 2,21 x 1,33 respectivamente).

Sobre a frequência maior de sensações negativas no grupo que foca o *aluno*, é possível perceber pela próxima figura, que tais sensações são prioritariamente relacionadas ao *peso* em

decorrência do desconhecido e responsabilidade e a medos relacionados à *performance*.. Ambas as categorias aparecem juntas com alta frequência nesse grupo. Considerando que medos relacionados à *performance* estão diretamente ligados a forma como o aluno recebe a videoaula e percebe o professor nesse papel que (ainda) lhe é estranho, faz todo o sentido essa co-relação com o grupo que coloca justamente em foco o aluno.

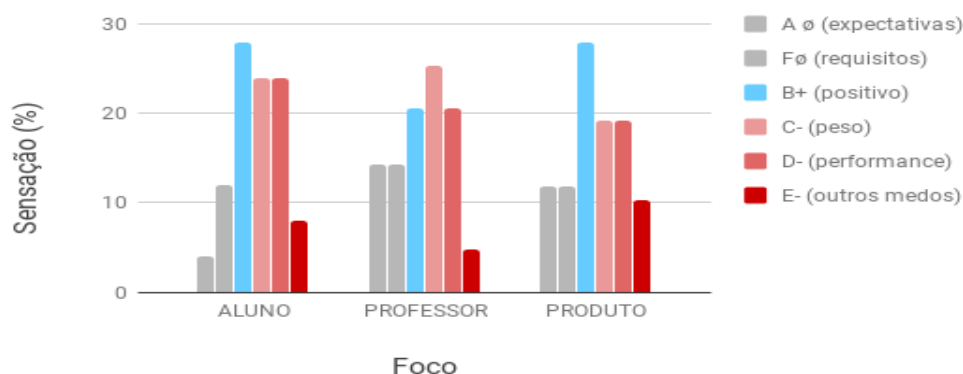


Figura 20. Distribuição da Sensação (categorias) pelo foco segundo a frequência

Nossa pesquisa, entretanto, não nos fornece dados suficientes para qualquer inferência mais sólida sobre os motivos para os outros achados. Por que quem foca no *produto* possui uma sensação um pouco mais positiva sobre a gravação da videoaula, comparativamente a quem foca no *aluno* e *professor*? E por que a intensidade das sensações positivas são maiores nos grupos com foco no *professor* e no *produto*? Estas são perguntas que ficam para possíveis desdobramentos desta pesquisa.

6.3 ESTUDO 2: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIDEOAULA

6.3.1 Análise Demográfica

a) Sexo e Idade

Obtivemos um total de 130 respondentes cujas respostas foram validadas. Destes, 71 eram mulheres e 59 homens, ou seja, uma amostra relativamente equilibrada (54% e 46%).

Equilíbrio, aliás, é uma qualidade encontrada de forma ainda mais intensa quando observamos a amostra segundo a idade. Tanto a média, quanto a mediana da idade de homens e mulheres se encontram bastante próximas nos dois grupos (46 % e 46,9% nos homens e 45,5% e 45% nas mulheres).

b) Experiência Prévia e Interesse

Quanto a experiência prévia, apenas 27,7% dos professores já haviam gravado uma videoaula, enquanto 72,3% dos professores nunca tinham tido tal experiência.

Quanto ao interesse em gravar uma videoaula ou participar do *workshop* (o que implicava na gravação de um vídeo de apresentação), o resultado é exatamente o inverso, 72,3% dos docentes tem interesse, enquanto 27,7% não o tem.

A falta de experiência prévia já era um dado esperado. Entretanto, obter um número tão alto de professores interessados nos surpreendeu. Ora, se mais de 70% tem interesse em videoaulas, por que até então não efetivaram sua realização?

Uma possibilidade seria a da falta de conhecimento do projeto de produção de videoaulas. Entretanto, quando observamos esses dados, percebemos que dos 129 que responderam a pergunta, apenas 20,16% não estava a par do projeto. Quando nos aprofundamos nos dados, articulando-os, descobrimos que independente do conhecimento (fig. 21, esq.), um número bem próximo tem interesse (72,8% e 80,8%). Por outro lado, verificamos que enquanto no grupo que tem interesse, há um maior número de pessoas que não sabiam do projeto, enquanto que no grupo sem interesse, o maior número é de pessoas já cientes do projeto (fig. 21, dir.).

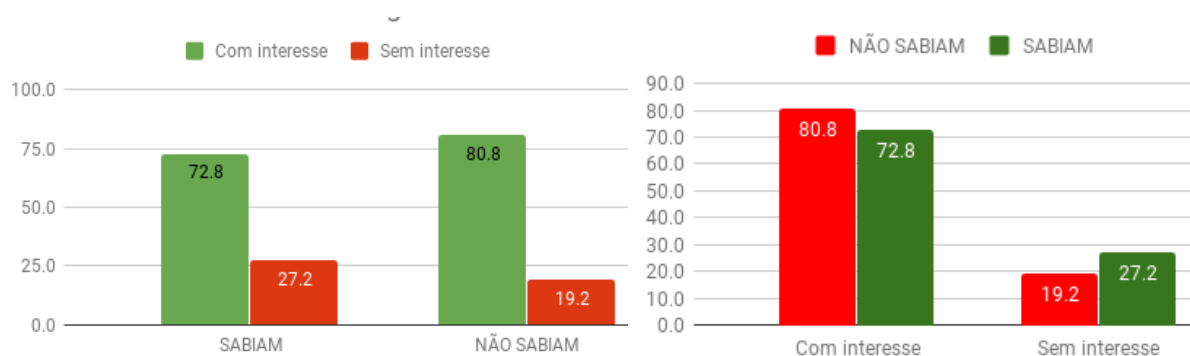


Figura 21. Relação Experiência X Interesse

Ou seja, a falta de conhecimento não é fator que justifique a falta de iniciativa dos professores supostamente interessados em gravar videoaulas.

Quando combinamos as variáveis idade, experiência prévia e interesse, nos salta os olhos que tanto no grupo que tem experiência prévia quanto no grupo que tem interesse, há uma prevalência maior de professores mais velhos que nos grupos com experiência e com interesse! Esse dado é bem intrigante, já que seria de se esperar que quanto mais jovens os professores, ou seja, mais próximos da geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001), mais afeitos às novas tecnologias de informação e comunicação seriam.

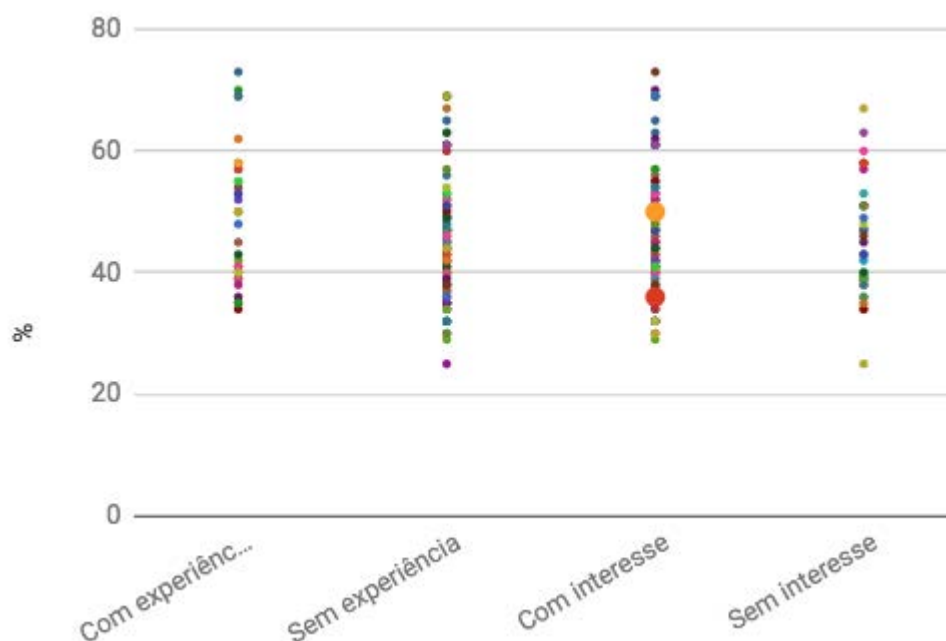


Figura 22. Distribuição da Idade conforme Experiência e Interesse

c) Área de Graduação

No questionário, fizemo-lhes ainda três perguntas, pedindo que escolhessem uma entre três grandes áreas do conhecimento, que corresponderia a 1. área de formação na graduação, 2. principal área na pós graduação e 3. área de atuação. Entretanto, escolhemos a primeira variável, considerando que no comparativo de mudança de áreas entre os três momentos da vida do professor, houve muito pouca mudança de percurso. Das 129 respostas, apenas 8 professores fizeram pós e atuam em área diferente da formação inicial, 9 dos que fizeram pós em outra área, voltaram à área inicial e somente um teve formação em graduação e pós numa área e atuam em outra diferente.

Ao interrogar esta variável, buscávamos saber se a área de formação poderia ter tido influência na experiência prévia/interesse em videoaula.

Antes de abordarmos os resultados, se faz necessário explicar que o elencamento das oito atuais grandes áreas de conhecimento em apenas três, Exatas e Tecnológicas (A), Biológicas e da Saúde (B) e Humanas (C) a fim de facilitar a análise, seguiu um padrão encontrado numa classificação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de 2001-2002 (SOUZA, 2006).

Em números absolutos, temos 37,98% de professores advindos da área de Exatas e 61,24% da área de Humanas. A diferença refere-se a apenas um professor com formação inicial na área de Biológicas e Saúde.

Encontramos que, no que se refere a experiência, há um maior número de professores com formação em exatas que em humanas. Pelo contrário, quando buscamos

pelo interesse, o maior número de interessados se encontra no grupo de humanas. Esta diferença pode talvez ser explicada pelo fato de que dentre os respondentes com experiência em videoaulas (n=36), há um grande número de docentes em Tecnologia em Sistema de Computação (n=15), um curso cuja pedagogia está quase que totalmente pautada em videoaulas.

Finalmente, vale apontar que a categoria B (Biológicas e da Saúde), possui 100% com interesse e experiência, porque houve apenas um sujeito com formação nessa área.

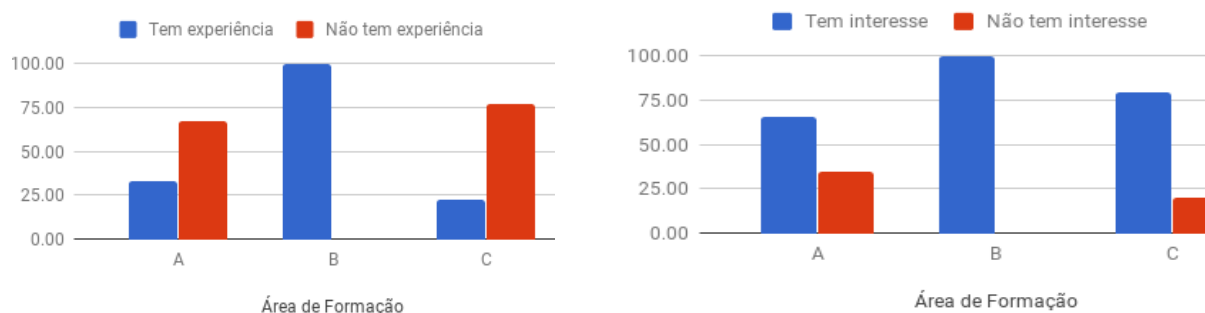


Figura 23. Relação área de Formação Inicial por Experiência (esq.) e Interesse (dir.) em videoaulas.
A: Exatas e Tecnológicas, B: Biológicas e da Saúde, C: Humanas

6.3.2 Análise Categorical Temática e Análise Avaliativa.

Os 130 sujeitos pesquisados evocaram 796 palavras no total, sendo que 287 foram diferentes. Com o objetivo de proceder à categorização dos termos evocados, um código foi atribuído a cada palavra, num total de 67 códigos. Estes foram agrupados em 16 categorias: *alcança, aproxima, atrai aluno, avalia, engloba atores, ensina, exige do aluno, exige do professor, exige estrutura, facilita, instiga o professor, integra recursos, intriga, possui especificidade, possui qualidade e remete*, conforme quadro 9.

Quando no quadro utilizou-se uma unidade de registro contendo cognição diferente de um dos códigos, especificamos a evocação original e o código utilizado na forma $y \rightarrow x$.

É importante destacar, ainda, que tanto no que se refere à categoria *aproxima*, quanto à *possui qualidades*, há evocações com carga emocional negativa, ou para se utilizar uma expressão comum ao estudo das representações sociais, estas expressam uma atitude negativa em relação ao objeto. Alguns sujeitos, por exemplo, acham que a videoaula afasta professores e alunos, ou que ela é difícil ou, ainda, passível de pouca qualidade. Esta diferença de atitude em relação ao nome da categoria, que parece trazer em si uma carga positiva, é “corrigida” a partir da atribuição de valor pela tabela Osgood (*apud* BARDIN, 1977).

Como falamos na seção de metodologia, neste estudo restringimo-nos a atribuir três

valores, -1, 0 e +1, ou seja, decidimos, a partir da justificativa, se se tratava de uma cognição neutra (meramente descritiva) ou se era imbuída de uma atitude positiva ou negativa.

Quadro 9. Etapas da categorização das evocações livres de palavras para o termo indutor "videoaula".
Rio de Janeiro, 2018.

130 respondentes	796 evocações	287 diferentes	67 Códigos	16 categorias	Exemplos de unidade de registro
			alcance, ead, distância	ALCANÇA	O acesso pode ser ampliado a diferentes regiões (alcance) A videoaula é uma importante estratégia da EaD. (EAD) A aula será postada em um ambiente onde pessoas de diferentes pontos poderão ter acesso. (distância)
			interação, presentificação, comunicação	APROXIMA	a videoaula aprimora o contato com os alunos (interação) video não permite interação com quem o assiste (pouca interação → interação) o docente ganha a vida que, às vezes, a distância não permite (presentificação) é a base da videoaula (comunicação)
			dinamismo, interatividade, atração, criatividade, imersão, beleza	ATRAI ALUNO	Se bem usada, pode ajudar o andamento da disciplina (dinamismo) Porque eu pessoalmente achei chatas a maioria das videoaulas que eu assisti como aluno (chato → dinamismo) Maneira divertida e dinâmica de aprendizagem (criatividade) Permite que o aluno sinta-se parte da disciplina (inclusão → imersão) Estética é fundamental, video e arte (beleza)
			avaliação, feedback	AVALIA	O nível de satisfação pessoal e do grupo com os resultados do trabalho desenvolvido (avaliação) Facilidade de retorno da aprendizagem. (feedback)
			cederj, tutoria, professor, aluno	ENGLOBA ATORES	ensino a distância (cederj) O professor precisa encontrar seu papel nessa nova modalidade de ação da prática de ensino (professor) Não há cursos a distância de qualidade sem um forte suporte por parte de tutores, sejam também a distância ou presenciais (tutoria) focado no aluno (foco → aluno)
			ensino, ferramenta, aula, facilitação, contextualização, inclusão	ENSINA	o conteúdo de conhecimento passado através da videoaula (conhecimento → ensino) Porque é uma ferramenta potencialmente poderosa, mas não é simples de ser utilizada (ferramenta) e uma tentativa de aula (aula) Menor esforço para aprender (esforço → facilitação) Extremamente adequado quando se deseja dar noções onde imagens falam mais que mil palavras (contextualização) Multiplica formas de aprendizagem, permitindo que pessoas com perfis de aprendizagem diferentes consigam atingir a mesma qualidade na aprendizagem. (multiplica → inclusão)
			autonomia, disciplina, concentração	EXIGE DO ALUNO	O aluno pode montar o seu curso (autonomia) Não ser pontual é fatal para quem estuda em EaD. (pontualidade → autonomia) Porque concentração é uma habilidade essencial para esse tipo de atividade (concentração)
			conteúdo, controle, preparação, dedicação, performance	EXIGE DO PROFESSOR	Conteúdo da videoaula. (informação → conteúdo) Com a videoaula a instituição de ensino consegue fiscalizar e controlar o conteúdo ministrado pelo professor o que, de certa forma, mitiga a naturalidade e a leveza de uma aula. (controle) necessário planejar (planejamento → preparação) fator determinante na produção do material, tanto para o planejamento pedagógico quando operacional. (tempo → dedicação) Treinamento em oratória específica para gravação. (treinamento → performance)
			telessala, custo, internet, tecnologia, infraestrutura	EXIGE ESTRUTURA	Local de visionamento. (telessala) Em pessoas e materiais (investimento → custo) A aula deverá ser disponibilizada em algum lugar (armazenamento → tecnologia) Depende de técnicas de edição. (edição → infraestrutura)
			lugar, flexibilidade, tempo, praticidade	FACILITA	pode ser assistida em um ambiente e horário confortáveis para o aluno (conforto → lugar/tempo) Porque o mundo exige (flexibilidade) o aluno pode fazer o seu próprio horário (liberdade → tempo) O aluno pode repetir o video quantas vezes achar necessário. (praticidade)

continua

Quadro 9. Etapas da categorização das evocações livres de palavras para o termo indutor "videoaula".
Rio de Janeiro, 2018

continuação

130 respondentes	796 evocações	287 diferentes	dúvidas, desconhecimento, campo de pesquisa	INSTIGA O PROFESSOR	Falta clareza sobre a melhor maneira de executá-la (obscura → dúvidas) não seria o caso de saber dos alunos como eles/as a utiliza? (dúvida) Desconhecida pela maioria dos docentes (desconhecimento) Que deveria ser composto por pessoas de diversas áreas do conhecimento (grupo de estudo → campo de pesquisa)
			áudio, recursos, vídeo	INTEGRA RECURSOS	é a voz peculiar que caracteriza sua fala (fala → áudio) As ilustrações são fáceis de inserir nas videoaulas (ilustração → recursos) relação visual com vídeo (visual → vídeo)
			desejo, necessidade, desafio	INSTIGA O PROFESSOR	É um recurso muito importante é não explorado pelo Cederj (que falta faz essa ferramenta → desejo) Mesmo achando que há limitações sinto muita necessidade de fazer isso (necessidade) Tudo que ainda não foi feito é um desafio (desafio)
			clareza, generalização, duração, objetividade, redundância	POSSUI ESPECIFICIDADE	ajuda o aluno a entender melhor questões (clareza) recurso que pressupõe um modelo idealizado de alunos, assim, as aulas são generalistas. (generalização) tem que ser curto para manter a atenção (curto → duração) destaque (ponto central → objetividade) para reforçar a clareza é preciso repetir de outra maneira e ser um pouco redundante (redundância)
			segurança, facilidade, abrangência (áreas) atualização, modernidade, eficiência, qualidade, desvalorizada	POSSUI QUALIDADES	virtualmente o aluno sente-se mais seguro (segurança) não é fácil gravar video aulas (difícil → facilidade) não se pode usar este recurso somente com apresentação de aulas (limitação, abrangência) Uma videoaula é muito flexível, podendo ser alterada pontualmente [...] (flexibilidade → atualização) A modernidade e a facilidade de estudar em casa esta cada vez mais próxima das pessoas[...] Tendência global para todos os cursos (futuro, modernidade) importante. Auxilia muito em pesquisas e aperfeiçoamento. (eficácia → eficiência) preocupação com a qualidade do conteúdo que será repassado aos alunos (qualidade) O seu uso é pouco valorizado no meio acadêmico (desvalorizado)
			exemplo	REMETE	Imagens em ação remetem a filmes, muito utilizado por mim em aulas (remete)

Houve, ainda a evocação das palavras concretização e mídia (estas últimas sem qualquer justificativa) e semiótica. Concretização, sem um contexto, dá margem à ambiguidade na interpretação. Estaria o sujeito referindo-se à possibilidade de se concretizar o projeto de videoaula ou à possibilidade de se concretizar a presença do professor pela videoaula? Não há como inferir o seu significado e a palavra foi excluída da categorização. Sobre as outras duas palavras, mídia (sem justificativa) e semiótica, entendermos que 1. não se enquadravam em quaisquer das categorias, 2. que a criação de uma nova categoria exigiria algum outro tipo de lógica diferente da empregada na criação das demais, a maioria sendo verbos de ação e somente duas relacionadas a características do objeto (desejáveis - *possui especificidades* ou de juízo de valor - *possui qualidades*) e 3. não seria relevante a criação de mais uma categoria somente com frequência igual a dois. Assim, estas duas evocações também não foram incluídas em qualquer categoria e, portanto, foram excluídas da frequência total, do cálculo de percentual e percentual acumulado.

A partir dos dados obtidos e cálculos realizados, elaboramos três tabelas. A primeira em ordem de frequência de evocação. A segunda em ordem de média ponderada do peso (ou seja, considera a frequência e também o peso obtido em cada categoria²⁸). A terceira em ordem de Média de Osgood, ou seja, ordenando da categoria mais positiva a mais negativa.

Em cada tabela também apresentamos o percentual correspondente de cada categorial (considerando sua frequência diante da frequência total trabalhada), o percentual acumulado (somando-se os percentuais das categorias listadas acima até a que está sendo considerado no momento) e a soma Osgood (a soma de todos os valores Osgood relativos àquela categoria).

Tabela 2. Categorias ordenadas pela frequência

CATEGORIA	PESO	%	% ACUMUL.	FREQ	SOMA OSG	MÉDIA OSG	MÉDIA PONDERADA
ENSINA	437	15,19	15,19	118	68	0,58	3,70
ATRAI ALUNOS	323	11,45	26,64	89	44	0,49	3,05
POSSUI QUALIDADES	257	9,78	36,43	76	18	0,24	1,96
APROXIMA	273	9,65	46,08	75	33	0,44	3,58
EXIGE DO PROFESSOR	250	9,52	55,60	74	-3	-0,04	3,09
EXIGE ESTRUTURA	245	8,49	64,10	66	1	0,02	2,88
INTEGRA RECURSOS	237	7,72	71,82	60	24	0,4	5,58
ALCANÇA	191	7,59	79,41	59	29	0,49	4,29
POSSUI ESPECIFICIDADE	151	5,66	85,07	44	5	0,11	2,00
FACILITA	165	5,41	90,48	42	41	0,98	2,31
EXIGE DO ALUNO	63	2,45	92,92	19	10	0,53	1,52
ENGLOBA ATORES	61	2,45	95,37	19	-1	-0,05	1,32
INTRIGA	31	1,67	97,04	13	2	0,15	1,24
REMETE	36	1,16	98,20	9	4	0,44	2,25
AVALIA	15	1,03	99,23	8	8	1,00	1,46
INSTIGA O PROFESSOR	26	0,77	100,00	6	4	0,67	2,00

Se considerarmos somente a frequência, a categoria *ensina* é a que mais se destaca, com uma diferença de 41 evocações em relação à categoria que vem em segundo lugar. Isso demonstra que para o grupo de respondentes, a videoaula está diretamente relacionada à função de ensinar. Isso é confirmado pela média Osgood, que mesmo sem ser muito alta (0,58 de 1), seu valor é definitivamente positivo.

Dentre as unidades de registro, podemos destacar "ajuda - no entendimento de alguns pontos do conteúdo" (R.111, P.1, O.1²⁹) e "oportunidade - uma oportunidade de aprender" (R.57, P.3, O.1), ambas positivas.

²⁸ Como especificado na seção da Metodologia, os pesos são inversamente proporcionais à ordem de evocação. Quando uma determinada palavra é evocada em primeiro lugar, seu peso é 6. Quando se dá em segundo lugar, seu peso é 5. E assim por diante.

²⁹ R: Número do Respondente. P- peso relativo à ordem de evocação. O - Valor Osgood atribuído pela pesquisadora.

Dentre falas com carga negativa, temos "explicação - Sempre tem uma explicação, às vezes monótona"(R.33, P.3, O.-1) e "didática - Videoaulas são mais suscetíveis a erros didáticos, já que tudo fica registrado e em geral há pouca interação com os alunos" (R.57, P. 5, O.-1).

Em seguida, apesar de termos deixado na tabela todas as categorias criadas, independente do percentual acumulado, vale destacar, as seguintes: *atrai alunos, possui qualidades, aproxima, exige do professor, exige estrutura, integra recursos, alcança, possui especificidade e facilita*. Tais categorias foram destacadas por se encontrarem num intervalo que discrepa pouco de frequência de uma evocação para outra, variando entre $f=89$ e $f=42$. Para então ter uma queda brusca em *exige do aluno* para baixo.

Através da análise de conteúdo costuma-se levantar os processos de ancoragem e objetivação existentes quando da formação dessas representações e também as dimensões de informação, atitude e campo representacional ou imagem. Trata-se, portanto, de uma análise mais utilizada na abordagem processual.

Como vimos na Fundamentação Teórica, ambos os processos (ancoragem e objetivação) entram em ação para transformar o não-familiar em familiar.

Segundo os resultados, a videoaula parece ancorar-se em *ensino*, já que se trata de uma categoria bem conhecida do professor. Tal classificação, como constatamos, é de atitude positiva. Mas a ancoragem não é apenas responsável por incluir o novo objeto dentro de uma categoria de representação previamente existente, através dela também se denomina o objeto e faz com que possa ser descrito em suas características e tendências (SÁ, 2015; MOSCOVICI, 2015). Dessa forma, é interessante notar a existência de categorias que aí se enquadram, evocando características relativas ao objeto, descrevendo-o, através das *qualidades, recursos e especificidades* que possui e *estrutura* que exige. Além disso, para Jodelet (2001, p.39), a ancoragem também “serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente”. Assim sendo, cabe ressaltar categorias como *atrai alunos, aproxima, exige do professor, alcança e facilita*.

Por outro lado, se pensarmos na objetivação, a pergunta a se fazer é sobre que imagens traduzem a videoaula de forma a trazer-lhe concretude, já que, segundo Moscovici (2003), nem todas as palavras relativas ao objeto o fazem. Tais imagens devem ser não apenas acessíveis, mas numerosas, não relacionadas a tabus e trazerem em si paradigmas atuais.

Ter construído as categorias em forma de verbo nesse momento nos dificulta a análise, afinal, trazer concretude a algo parece estar muito mais relacionado a um objeto, no sentido de um substantivo, que a um verbo. Façamos então a tradução destas categorias em forma de

substantivos e vejamos o quanto fica mais clara a interpretação dos dados segundo o processo de objetivação: *ensino, atração, qualidades, aproximação, exigência ao professor, estrutura, recursos, alcance, especificidade e facilitação*.

Podemos perceber nestas categorias, algumas com caráter bem icônico. O próprio *ensino*, já parte fundamental da ancoragem, nos remete a uma *aula* - cognição que aparece com relativa frequência e foi incluída nesta categoria. *Atração* e *aproximação*, mas principalmente o primeiro, pode ser representada por um ímã. *Estrutura*, por algo duro, uma base necessária à construção do objeto. E finalmente *alcance*, que pode ser visualizado através do computador, cujo par tecnologia aparece junto dentro do código *tecnologia*, categorizada enquanto *estrutura*. Outra visualização possível, quando se pensa em alcance é numa ponte. O professor de um lado, o aluno do outro. Tal como a ponte, o computador media a relação entre ambos.

Quanto às informações é possível dizer que sim, os professores possuem muitas e variadas informações sobre o objeto VIDEOAULA.

Tabela 3. Categorias ordenadas pela média ponderada

CATEGORIA	PESO	%	% ACUMUL.	FREQ	SOMA OSG	MÉDIA OSG	MÉDIA PONDERADA
INTEGRA RECURSOS	237	7,72	7,72	60	24	0,4	5,58
ALCANÇA	191	7,59	15,31	59	29	0,49	4,29
APROXIMA	273	9,65	24,97	75	33	0,44	3,58
ENSINA	437	15,19	40,15	118	68	0,58	3,70
EXIGE DO PROFESSOR	250	9,52	49,68	74	-3	-0,04	3,09
ATRAI ALUNOS	323	11,45	61,13	89	44	0,49	3,05
EXIGE ESTRUTURA	245	8,49	69,62	66	1	0,02	2,88
FACILITA	165	5,41	75,03	42	41	0,98	2,31
REMETE	36	1,16	76,19	9	4	0,44	2,25
POSSUI ESPECIFICIDADE	151	5,66	81,85	44	5	0,11	2,00
INSTIGA O PROFESSOR	26	0,77	82,62	6	4	0,67	2,00
POSSUI QUALIDADES	257	9,78	92,40	76	18	0,24	1,96
EXIGE DO ALUNO	63	2,45	94,85	19	10	0,53	1,52
AVALIA	15	1,03	95,88	8	8	1,00	1,46
ENGLoba ATORES	61	2,45	98,32	19	-1	-0,05	1,32
INTRIGA	31	1,67	100,00	13	2	0,15	1,24

Quando observamos a tabela 3, organizada pela média ponderada, trazendo em consideração também o peso da ordem de evocação, algumas mudanças ocorrem. Se formos focar as 10 primeiras, para manter o parâmetro norteador da primeira análise, temos além da ordem alterada, o aparecimento de um novo elemento que substitui um dos antigos (ambos em negrito).

Quadro 10: Comparativo na ordem de importância segundo frequência e média ponderada de peso

Ordem	SEGUNDO FREQUÊNCIA	SEGUNDO MÉDIA PONDERADA
1	ENSINA	INTEGRA RECURSOS
2	ATRAI ALUNOS	ALCANÇA
3	POSSUI QUALIDADES	APROXIMA
4	APROXIMA	ENSINA
5	EXIGE DO PROFESSOR	EXIGE DO PROFESSOR
6	EXIGE ESTRUTURA	ATRAI ALUNOS
7	INTEGRA RECURSOS	EXIGE ESTRUTURA
8	ALCANÇA	FACILITA
9	POSSUI ESPECIFICIDADE	REMETE
10	FACILITA	POSSUI ESPECIFICIDADE

Essa nova tabela quer dizer que comparativamente, os elementos da segunda coluna possuem uma importância maior se formos considerar a ordem de evocação, ou seja, eles foram lembrados primeiros que os outros elementos. Assim, falas de cunho mais normativo, ou seja, que possibilitam a atitude e a tomada de decisão diante do objeto, categorizadas enquanto *possui qualidade* contém uma frequência elevada ($f=76$), mas uma média ponderada baixa, de valor 1,96, numa escala que vai de 1 a 6. *Remete*, por sua vez, tem uma frequência baixa ($f=9$), mas uma média comparativamente mais alta, de 2,25.

As cinco categorias com valores mais altos em média ponderada são, portanto, *integra recursos*, *alcança*, *aproxima*, *ensina* e *exige do professor*.

Tais análises diferenciadas nos permitem entender a que categorias pertencem as cognições dos professores sobre videoaulas e quais são mais frequentes e/ou mais rapidamente evocadas, possibilitando, numa abordagem multimétodos, que resultados sejam pareados.

Finalmente, na última tabela, fica clara a atitude dos professores em relação a cada categoria de pensamento. É visível o quanto esta é majoritariamente positiva, possuindo apenas duas categorias com valor abaixo de zero, mas muito próximas: *exige do professor* e *engloba atores*.

Tabela 4: Categorias ordenadas pela média Osgood

CATEGORIA	PESO	FREQ	SOMA OSG	MÉDIA OSG	MÉDIA PONDERADA
AVALIA	15	8	8	1,00	1,46
FACILITA	165	42	41	0,98	2,31
INSTIGA O PROFESSOR	26	6	4	0,67	2,00
ENSINA	437	118	68	0,58	3,70
EXIGE DO ALUNO	63	19	10	0,53	1,52
ATRAI ALUNOS	323	89	44	0,49	3,05
ALCANÇA	191	59	29	0,49	4,29
REMETE	36	9	4	0,44	2,25
APROXIMA	273	75	33	0,44	3,58
INTEGRA RECURSOS	237	60	24	0,4	5,58
POSSUI QUALIDADES	257	76	18	0,24	1,96
INTRIGA	31	13	2	0,15	1,24
POSSUI ESPECIFICIDADE	151	44	5	0,11	2,00
EXIGE ESTRUTURA	245	66	1	0,02	2,88
EXIGE DO PROFESSOR	250	74	-3	-0,04	3,09
ENGLOBA ATORES	61	19	-1	-0,05	1,32

Olhar somente as categorias nos dá uma visão rasa da situação. Resgatando as evocações originais e as justificativas relativas a cada evocação, foi possível perceber que em *engloba atores*, por exemplo, o valor negativo foi atribuído a uma única evocação da palavra CEDERJ: "Não conheço nenhum suporte do consórcio para a gravação das aulas (estúdios, profissionais dispostos, etc.)" (R.77, P.5, O. -1). Todas as outras palavras, como era de se esperar, referentes aos *atores* evocados (CEDERJ, professor e aluno) tratam-se de palavras neutras.

Em *exige do professor*, temos os seguintes códigos com as respectivas médias Osgood: *conteúdo* (f=21, O. 0,29), *controle* (f=1, O.-1), *preparação* (f=115, O.-0,20) e *performance* (f=65, O. -0,19). Ou seja, apesar do total, ainda que negativo, ser próximo de zero (O. -0,06), quando detalhamos a categoria, percebemos o quanto fatores como preparação, planejamento para a videoaula e a própria *performance* são motivos de preocupação dos professores e, possivelmente, trata-se de um dos motivos pelos quais, apesar da atitude positiva geral em relação a videoaula, a maioria dos professores não efetiva a gravação.

Nesse mesmo sentido, vale destacar a categoria *exige estrutura*, que não se mostra negativa. Entretanto, se adentrarmos nos códigos que a estruturam, temos *telessala*, *custo*, *internet* e *tecnologia*, todos com média Osgood positiva e infraestrutura com f=76 das 245 evocações que compõe a categoria e média Osgood de -0,27. Novamente aqui, outro fator com atitude negativa e possível empecilho - real ou imaginário, para a gravação das videoaulas.

Podemos depreender da primeira parte desse estudo que, conforme análise teórica realizada na fundamentação teórica quando nos indagamos sobre o estatuto de objeto de representação social da videoaula, de fato a videoaula parece ter passado pelo processo de

ancoragem e objetivação e se constituído numa representação social para o grupo de professores do CEDERJ, saindo do campo do estranho para o familiar. O grupo parece bem informado sobre o objeto e sua atitude é majoritariamente positiva. As únicas categorias com uma carga mais negativa se referem às dimensões da *infraestrutura* e *preparação*, necessários à execução da videoaula e possivelmente responsáveis pela baixa adesão ao projeto de gravação de videoaulas.

6.3.3 Análise Prototípica ou Quadro das 4 Casas.

A partir do termo indutor “videoaula”, os 130 respondentes produziram um total de 746 palavras evocadas cuja dispersão inicial era significativa (287 palavras diferentes) e chegou-se a uma matriz com 84 palavras categorizadas por conteúdo, já que a mera lematização ainda deixava um conteúdo muito disperso (269 palavras diferentes).

Procedeu-se, então, à análise prototípica através do software IRAMUTEQ a fim de se obter o quadro de quatro casas, representativo da constituição das representações sociais da videoaula por parte dos professores do CEDERJ.

O ponto de corte foi estabelecido na frequência mínima = 17 e a frequência média foi calculada em 25 e confirmada pelo software, juntamente com a OME (3,4), ordem das médias de evocação das 13 palavras incluídas na análise.

Tabela 5. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula” entre professores, processados por frequência e ordem média de evocação (OME). Rio de Janeiro, 2018.

Elementos Centrais			1ª Periferia		
Frequência ≥ 25 / OME $< 3,4$			Frequência ≥ 25 / OME $\geq 3,4$		
	f	OME		f	OME
praticidade	35	3,1	ensino	44	3,7
interação	32	3,1	alcance	26	4,4
			recursos	26	4
Elementos de Constraste			2ª Periferia		
Frequência < 25 / OME $< 3,4$			Frequência < 25 / OME $\geq 3,4$		
	f	OME		f	OME
tecnologia	23	2,9	dinamismo	24	3,6
ferramenta	22	2,8	atração	24	3,5
preparação	21	2,9	objetividade	20	4
modernidade	21	2,6	conteúdo	20	4,2
internet	17	3,2			

Como prováveis elementos do núcleo central, encontramos *praticidade* e *interação*, ou seja, o conhecimento compartilhado por esses professores do CEDERJ sobre videoaula a identificam como algo extremamente prático para o aluno e como ferramenta de interação entre eles e o corpo discente.

Enquanto núcleo central, tais elementos são mais estáveis e dão o significado da RS de videoaula.

Antes de detalharmos cada cognição e seu significado, porém, faz-se necessário identificar que diferentes dimensões estão abarcadas nesse campo representacional. Elas possibilitam uma visualização mais clara de como os elementos das diferentes áreas se relacionam. Numa eventual comparação entre representações sociais de subgrupos ou do mesmo grupo ao longo do tempo, também é o que nos permitem identificar o quanto há de fato mudanças na representação social ou mesmo se se tratam de representações diferentes. Para melhor clareza, colocamos em caixa alta os possíveis elementos centrais, em negrito, os elementos periféricos e em itálico, os elementos de contraste.

- Facilidade: PRATICIDADE
- Relação: INTERAÇÃO, **alcance**
- Ensino: **ensino**, *ferramenta*
- Tecnologia: INTERAÇÃO, **alcance**, **recursos**, *tecnologia*, *modernidade*, *internet*
- Trabalho: **conteúdo**, *preparação*
- Desejo: **recursos**, **dinamismo**, **atração**, **objetividade**

Segundo tais dimensões, podemos entender que a videoaula está estabelecida sobre três pilares: a *praticidade*, a *interação* e o *ensino*, apesar deste não se encontrar no núcleo central da análise prototípica realizada. A *tecnologia* é base para as três dimensões, através dela é possível a *praticidade* (de acesso em qualquer hora e de qualquer lugar), a *interação* (a mediação entre professor e aluno) e também o *ensino*, quando consideramos que no contexto EAD ou semipresencial, para sermos mais exatos com a classificação dos cursos do CEDERJ, a *tecnologia* é fundamental para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Sobre a videoaula há ainda dois fatores preponderantes que se apresentam profundamente associados: a importância de atributos desejáveis que *atraem* o aluno, implementando *dinamismo* e *objetividade* através de *recursos* e *conteúdo*, e o trabalho que se exige para tal, a *preparação* e planejamento do professor. Tais fatores, como vimos na seção sobre videoaula, fazem toda a diferença na qualidade final desta e conseqüentemente no quanto a videoaula pode ser uma efetiva *ferramenta* de *ensino*.

Especificando cada cognição presente, temos *praticidade*, referindo-se à facilidade de acesso ao estudo (aos vídeos) independente do tempo e do espaço, característica essa, que além de se tratar de algo intrínseco à EAD, expressa um conteúdo avaliativo-positivo, ou seja, sua carga afetiva é favorável ao objeto da representação social (MOSCOVICI, 2012, p.64). Como

exemplos temos: “*Praticidade* - Podemos assistir quando quisermos” (R. 135, O.E³⁰. 1) “*Disponível* → *Praticidade*: se adequa aos horários dos alunos” (R. 35, OE= 3) e “*Comodidade* → *Praticidade*: Fazer aula em casa, sem precisar sair de casa” (R. 47, OE= 1).

Interação, foi a palavra evocada por muitos sujeitos, e, portanto, a escolhida na categorização. Como evocações originais encontramos também *contato*, *proximidade* e até *interatividade*, conceito, como já vimos na seção 2.2.2, passível de confusão com *interação* e de fato confundido nas duas vias nessa coleta. Como as justificativas elucidavam o real significado pretendido, as palavras foram colocadas segundo a categoria semanticamente correta. Essa cognição se encontrar como elemento provável do núcleo central é um dado bastante interessante, já que uma interação de fato não acontece através da videoaula. Há na verdade uma *presentificação* do professor, termo utilizado por alguns respondentes e separado numa categoria diferente: “*presentificação* - pois na educação à distância o professor é um fantasma” e “*identidade* → *presentificação* - Possibilita a criação de uma identidade com o autor da videoaula” (R.137, OE= 5).

Outro dado relevante é que a palavra *interação*, nesta categoria, possui uma carga afetiva positiva, como é possível observar em “*Interação* - a videoaula aprimora o contato com os alunos” (R.40, OE= 1) ou em “*Contato com o aluno* → *interação* - acho que aproxima o professor do aluno. (R.179, OE= 4). Entretanto, o mesmo termo também aparece com carga afetiva negativa por alguns sujeitos, juntamente com outros termos evocados como *isolamento*, *impessoal*, *solitário*. Tais palavras foram categorizadas sob o tema *isolamento* (f=12). Apesar da aparente baixa importância segundo as regras de OME e frequência, tal destaque é relevante porque da mesma forma que os professores parecem acreditar que a videoaula possibilita a interação entre aluno e professor, uma parte também acredita no oposto, que ela “promove um distanciamento entre docente e alunos” (R.55, OE= 3). Ou, ainda que este não seja promovido pela videoaula, a falta de interação, tal como acontece na aula presencial, seria uma desvantagem da videoaula: “*limitante* → *isolamento* - Dificuldade de interação, o que não ocorre no presencial.” (R.67, OE= 2) Ora, entendemos que se por um lado o “distanciamento” é algo intrínseco à relação professor-aluno no contexto EAD, por outro ele é e deve ser contornável através dos diferentes meios de comunicação disponíveis (email, chat, fórum, videoconferência ou videotutoria), enfim, modos síncronos ou assíncronos de comunicação inerentes ao sistema CEDERJ, por exemplo.

Para Gerbase (2006), esse é justamente um dos medos do professor

³⁰ OE= ordem de evocação

a suposta supressão do contato pessoal e “quente” com o aluno, que acontece fisicamente na sala de aula, mas que, na Educação à Distância, mediada pelas tecnologias, seria muito mais frio e maquínico. (p.6)

Entretanto, o autor também lembra que há relatos onde a relação mediada pela tecnologia consegue ser ainda mais produtiva que a presencial. E para se manter à linguagem audiovisual, atenta que diferentemente do teatro ou circo, o cinema também não tem o contato “quente” da plateia, mas através da utilização correta de sua linguagem tem conseguido eletrizar grandes públicos (p.7).

A cognição *ensino* pode ser encontrada em “*aprofundamento* → *ensino* - de conteúdos específicos” (R.161, OE= 4) e “*esclarecimento* → *ensino* - Permite que o professor esclareça certos conceitos da disciplina” (R. 82, OE= 6), dentre tantos outros. Apesar de se encontrar no sistema periférico, em virtude da relativa alta ordem de evocação, esta cognição deve ser avaliada de forma mais aprofundada devida à frequência (f= 44) ainda mais alta que a dos elementos centrais (f= 35 e 32). Vale destacar também que três das outras categorias criadas, *complemento* (f=7), *facilitação* (f=11) e *aprendizagem* (f=12), apesar de cada uma delas ter suas peculiaridades semânticas e por tais terem sido categorizadas em separado, possuem interface com a categoria *ensino*.

No sistema periférico, encontramos cognições que se coadunam à realidade concreta, abarcando experiências interindividuais e práticas. Além de *ensino*, já abordado, temos também *alcance*, *recursos*, *dinamismo*, *atração*, *objetividade* e *conteúdo*.

Alcance se refere à real possibilidade das videoaulas, através da *internet* (um dos elementos de contraste) terem um grande *alcance*, seja quantitativamente falando, seja em termos de amplitude espacial. Tal cognição se faz presente em colocações como: “*abrangência* → *alcance* - alta cobertura e disseminação” (R. 24, OE= 5) e “*acesso* → *alcance* - O acesso pode ser ampliado a diferentes regiões” (R.129, OE= 6).

Já *recursos* e *conteúdo* estão diretamente relacionados às características desejáveis de que uma videoaula seja *dinâmica* e *objetiva*, *atraindo* e motivando os alunos.

Como exemplos dessas cognições, temos:

vídeo → *recursos* - elementos visuais da videoaula (R.129, OE= 6)

slides → *recursos* - composição comum (R.73, OE= 3)

apresentação de conteúdo → *conteúdo* - As vídeos aulas são utilizadas para a apresentação de conteúdo das disciplinas (R.71, OE= 1)

conteúdo - Deve ser bem planejado o conteúdo (R.22, OE= 3)

ação → *dinamismo* - Movimento de imagens e informação ativa (R.181, OE= 2)

dinamismo - pode favorecer a motivação do aluno (R.70, OE= 4)

atenção → *atração* - Nas videoaulas os alunos permanecem mais atentos do que nas aulas tradicionais. (R.91, OE= 4)

interesse → *atração* - o uso dessa ferramenta deve gerar maior interesse aos alunos (R.188, OE= 4)

tempo → *objetividade* - As aulas devem ser diretas, e não longas para evitar que o aluno perca a atenção (R.22, OE= 4)

direta → *objetividade* - o conteúdo a ser abrangido não se dispersa com questões que não dizem respeito ao tema (R.35, OE= 5)

Todas, no que se refere à atitude, se encontram entre o polo neutro e positivo: *ensino*, *alcance*, *recursos*, pois, ainda que sejam vistas como características do objeto - daí a neutralidade, são tidas como algo positivo e *conteúdo* (neutro). Por sua vez, *dinamismo*, *atração* e *objetividade* possuem claramente uma carga afetiva positiva.

Observa-se que os resultados apresentados no quadrante Elementos Centrais na tabela 3 reforçam a perspectiva proposta por Moliner (1995), onde além da centralidade, os elementos são classificados segundo o seu potencial avaliativo (se descritivo ou avaliativo) e cada combinação possui sua especificidade.

Temos cognições que, no pólo descritivo, correspondente ao campo das definições (uma videoaula necessariamente traz praticidade e simula interação) e no polo avaliativo ainda é possível considerar *interação*, inserindo-se no campo das normas, já que tal característica pode ser considerada como critério para se avaliar o objetivo, haja vista a existência de sua categoria oposta (isolamento).

Nessa mesma perspectiva, os elementos periféricos *ensino*, *alcance* e *recursos* podem ser considerados como do polo descritivo, tratando-se de elementos bastante prováveis do objeto, afinal é possível que uma videoaula não sirva para o ensino, não tenha um bom alcance e nem se utilize de recursos, mas é pouco provável que isso ocorra. A cognição *recurso*, na verdade, pode ser por outro lado, também considerado como possuindo um polo avaliativo, já que possuir diferentes recursos é além de característica provável, uma expectativa em relação ao objeto. Da mesma forma, cognições como *dinamismo*, *atração* e *objetividade* também se encontram relacionados a um desejo para o objeto.

Na zona de contraste, os elementos que podem ou reforçam o núcleo central, complementando elementos da primeira periferia ou ainda indicar a existência de um subgrupo

que não concorde com alguns elementos da maioria, apontando inclusive para a possibilidade de um núcleo central diferente (ABRIC, 2003). Neste caso, *tecnologia* e *internet* parecem tanto servirem de base para que a videoaula traga de fato praticidade na vida os alunos, quanto favoreça a *interação* e o *alcance*, além de possibilitar o *ensino* em EAD, conforme vimos no levantamento das dimensões. A *modernidade*, por sua vez, está intrinsecamente ligada à tecnologia e a internet. *Ferramenta* está diretamente relacionada à *ensino*. Novamente aqui, temos elementos que indicam uma atitude favorável para com o objeto. Deste bloco, podemos citar os seguintes exemplos:

computador → *tecnologia* - é o instrumento que a viabiliza (R. 70, OE= 1)

tecnologia - o que possibilita a produção e circulação desse tipo de material. (R. 58, OE= 3)

conexão → *internet* - Precisa ter uma boa conexão. (R. 125, OE= 5)

YouTube → *internet* - ambiente fácil para disseminação de vídeos (R. 23, OE= 2)

recurso → *ferramenta* - é um recurso pedagógico (R.31, OE= 1)

ferramenta - material didático utilizado como ferramenta de apoio (R162, OE= 1)

E finalmente *preparação*. Se por um lado, *preparação* pode estar relacionada ao *conteúdo*, que deve ser planejado, e consequentemente à *dinamismo*, *atração*, *recursos* e *objetividade*, afinal há que se ter uma preparação para que tanto o conteúdo quanto a apresentação sejam dinâmicos, atraentes, objetivos e passíveis de terem diferentes *recursos* integrados. Por outro lado, esta parece, por seu polo negativo, ser indicadora de um subgrupo. Isso, porque, a se comprovar pelas evocações originais e justificativas a seguir, tal léxico está diretamente relacionado a uma preocupação com o conteúdo, que exige planejamento, e a atuação do professor, que precisa ser preparado, ensaiado, sob o risco de comprometer seu produto final. Isso é trabalhoso e leva tempo, daí sua carga afetiva negativa.

planejamento → *preparação* - recurso que pressupõe eleição prévia de materiais, equipamentos, didática escolhida, etc. (R.34, OE= 1)

preparação - Entendo que o desenvolvimento de uma vídeo aula não é a mera reprodução de uma aula presencial e demanda uma preparação específica (R.177, OE= 3)

ensaio → *preparação* - O preparo do professor é importante, por isso o termo ensaio, pois se for improvisado haverá complicações. (R. 53, OE= 3)

paciência → *preparação* - repetições para gravação de textos . (R. 63, OE= 2)

tempo → *preparação* - Para isso, é preciso investir tempo e na dinâmica de atribuições tem me faltado disponibilidade para isso. (R. 92, OE= 5)

Finalmente, se formos pensar na qualidade icônica da representação, algumas são as cognições possíveis de fornecerem uma imagem: interação, ensino, alcance, atração, ferramenta e tecnologia.

6.3.3.1 Experiência Prévia e Interesse: Subgrupos?

Quando da análise prototípica dos 130 professores do CEDERJ sobre videoaula, encontramos a cognição *preparação* na zona de contraste, nos perguntamos, dada a sua carga afetiva negativa, se a experiência prévia e o interesse poderiam se constituir como variáveis determinantes de subgrupos com referência a videoaula e se, por sua vez, haveria diferença na representação social desse objetivo e, em havendo, de que ordem.

Assim, o corpus produzido pela evocação livre foi organizado em dois pares de subgrupos: Com Experiência (A) e Sem Experiência Prévia (B) e Com Interesse (C) e Sem Interesse na Gravação de Videoaulas (D).

No primeiro caso, obtivemos um subgrupo A, com 95 respondentes enquanto no subgrupo B, 35 respondentes. No segundo caso, no subgrupo C tivemos 96 respondentes e no subgrupo D, 33 respondentes.

Segundo Walchelke e Wolter (2011), apesar de não haver uma regra clara sobre o número mínimo da amostra, no geral, coleta-se dados de 100 a 200 participantes, considerando-se que quanto maior o número, mais confiável e estável seriam os resultados. Entretanto, os mesmo autores dizem que em alguns casos específicos é possível se chegar a resultados confiáveis com uma amostra de 25 participantes. Podemos considerar então, que, apesar da discrepância entre o tamanho das amostras dentro de cada par (95 x 35 e 96 x 33) e do baixo número de participantes em dois dos subgrupos (B e D), é possível inferir que, na complementação posterior deste estudo, agora tido como exploratório, os resultados aqui obtidos, poderão ser confirmados.

Tabela 6. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo COM experiência prévia em videoaula. (A)

Elementos Centrais			1ª Periferia		
Frequência $\geq 8,27$ / OME $< 3,4$			Frequência $\geq 8,27$ / OME $\geq 3,4$		
	f	OME		f	OME
praticidade	14	2,5	alcance	11	4,5
ensino	10	3,2			
preparação	9	3,2			
Elementos de Constraste			2ª Periferia		
Frequência $< 8,27$ / OME $< 3,4$			Frequência $< 8,27$ / OME $\geq 3,4$		
	f	OME		f	OME
aula	6	1,5	recursos	8	3,9
			conteúdo	8	4,4
			objetividade	7	4,1
			interação	6	4,2
			internet	6	3,5
			ferramenta	6	3,7

Tabela 7. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo SEM experiência prévia em videoaula (B).

Elementos Centrais			1ª Periferia		
Frequência ≥ 19 / OME $< 3,37$			Frequência ≥ 19 / OME $\geq 3,37$		
	f	OME		f	OME
interação	26	2,8	ensino	34	3,8
modernidade	19	2,5	atração	22	3,4
			praticidade	21	3,5
			dinamismo	19	3,5
Elementos de Constraste			2ª Periferia		
Frequência < 19 / OME $< 3,37$			Frequência < 19 / OME $\geq 3,37$		
	f	OME		f	OME
tecnologia	18	2,8	recursos	18	4,1
ferramenta	16	2,4	alcance	15	4,3
infraestrutura	13	3,3	objetividade	13	3,8
			dificuldade	13	3,7

Se observarmos o campo representacional de ambos os subgrupos, é perceptível o quanto a experiência ou não de se ter gravado uma videoaula deve interferir nas representações sociais dos sujeitos. Não apenas o núcleo central é totalmente outro, como a zona de contraste e primeira periferia também o são.

No subgrupo A, *praticidade* se mantém como o elemento com maior frequência (em relação ao grupo geral). *Ensino*, cuja importância já havíamos ressaltado, sai da periferia em direção ao núcleo central. E a palavra *preparação* sai da zona de contraste e surge com a mesma força de evocação (3,2) e apenas uma evocação a menos que ensino (9 x 10). Quanto o professor tem a experiência da gravação, ele parece ganhar mais ciência do quanto a videoaula é uma importante *ferramenta* para o *ensino* e, ao mesmo tempo, sabe o quanto é necessário o planejamento, a *preparação*, seja de si, seja do *conteúdo*. Finalmente, a cognição *aula*, que até então não havia aparecido, se manifesta na zona de contraste, possivelmente reforçando o significado de *ensino* do núcleo central. *Aula* traz de interessante o fato de que boa parte dos professores acredita que uma videoaula é apenas “*igual* - a transcrição de aulas ‘reais’” (R. 170, OE= 1) Alguns inclusive, expõe o fato como justificativa para críticas de diferentes tipo como em:

retorno a aula expositiva → *aula* - somente quem posta propõe algo, sendo, na maioria das vezes, apenas uma fala ininterrupta de quem posta (R. 59, OE= 4)
aula presencial → *aula* - Acho as vídeo aulas muito semelhantes às aulas presenciais, com o agravante de não haver interação real com o aluno. (R. 99, OE= 1)

No subgrupo B, *interação* permanece como núcleo central (em relação ao nosso grupo geral), agora junto com *modernidade* que saiu da zona de contraste.

Curioso notar que quando o grupo já gravou, a *interação* aparece somente como segunda periferia. Talvez por saber que a interação é muito mais aparente que real.

Devemos ainda destacar, o surgimento de duas cognições novas: *infraestrutura* na área de contraste e *dificuldade* na periferia.

Infraestrutura, tal como *preparação* presente no subgrupo A, denota uma preocupação por parte dos professores, muitas vezes com uma carga afetiva negativa, já que dizem carecer dessa *infraestrutura* como em “*estúdio → infraestrutura* - Precisa de uma estrutura adequada” (R.39, OE= 1) e “*dificuldade técnica → infraestrutura* - A dificuldade técnica na realização da mesma é, sempre, um entrave. (R. 77, OE= 1).

Já, *dificuldade*, claramente negativa, abrange questões tanto da ordem da recepção, “*desafio → dificuldade* - é difícil conjugar massificação com qualidade” (R. 32, OE= 4) quanto da execução “*dificuldade* - dificuldade em gravar as aulas e falar em frente à câmera” (R.21, OE=2).

Quando comparamos os dois subgrupos C e D, por sua vez, percebemos que *praticidade* é a única cognição pertencente ao núcleo central de ambos. Como os elementos do núcleo central são inegociáveis, mudança em qualquer uma das dimensões já indica se tratar de representações sociais diferentes.

Tabela 8. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo COM interesse em videoaula.(C)

Elementos Centrais			1ª Periferia		
Frequência $\geq 18,93$ / OME $< 3,44$			Frequência $\geq 18,93$ / OME $\geq 3,44$		
	f	OME		f	OME
praticidade	28	3,1	ensino	37	3,7
interação	26	3,2	alcance	20	4,2
modernidade	19	2,5	atração	19	3,6
			recursos	19	4,2
Elementos de Constraste			2ª Periferia		
Frequência $< 18,93$ / OME $< 3,44$			Frequência $< 18,93$ / OME $\geq 3,44$		
	f	OME		f	OME
erramenta	15	2,9	dinamismo	18	3,6
infraestrutura	14	3,2	conteúdo	17	4,1
tecnologia	13	2,6	objetividade	14	3,9
distância	13	2,8			
internet	12	3,2			

Tabela 9. Elementos Estruturais relativos ao mote indutor “videoaula”, processados por frequência e ordem média de evocação (OME) para subgrupo SEM interesse em videoaula.(D)

Elementos Centrais			1ª Periferia		
Frequência ≥ 7 / OME $< 3,08$			Frequência ≥ 7 / OME $\geq 3,08$		
	f	OME		f	OME
preparação	12	3	tecnologia	10	3,3
praticidade	7	2,9	ensino	7	3,3
aula	7	1,9			
Elementos de Constraste			2ª Periferia		
Frequência < 7 / OME $< 3,08$			Frequência < 7 / OME $\geq 3,08$		
	f	OME		f	OME
imagem	6	2,8	dinamismo	6	3,5
ferramenta	6	2,7	alcance	6	4,8
vídeo	6	1,8	recursos	6	3,7
facilitação	6	2,3	objetividade	6	4,2

Enquanto o grupo C, junto à praticidade e interação (núcleo central do grupo geral), traz a cognição *modernidade*, antes pertencente à zona de contraste; no grupo D, temos além de *praticidade*, as cognições *preparação* e *aula*.

Como vimos anteriormente, *preparação* se encontra no núcleo central de quem já gravou. Por outro lado, quando o grupo não tem interesse em gravar, ele novamente se encontra no grupo central. A razão para tal saliência se dê talvez no fato de que o trabalho necessário para realização da videoaula seja um dos responsáveis pela falta de interesse.

De diferente, podemos ressaltar que no subgrupo C, novamente a cognição *infraestrutura* aparece, também como elemento de contraste, tal como no subgrupo B (sem experiência).

Já no subgrupo D, temos a cognição *facilitação*, que é positiva e parece estar reforçando tanto *aula* quanto *ensino*. E o aparecimento exclusivo das cognições *imagem* e *vídeo*. Em se tratando de um subgrupo que não tem nem a prática com o objeto e nem interesse em tê-la, parece coerente o surgimento de mais expressões relacionadas a atitudes neutras e puramente descritivas, afinal tanto *imagem* quanto *vídeo* são suportes ou modo de expressão de uma videoaula, haja vista colocações como as seguintes:

imagem - Imagens marcam muito e por isso, se faz importante seu uso. (R.132, OE= 2)

imagem - A videoaula recorre a imagens para sua apresentação. (R. 85, OE= 1)

vídeo - visualizei o vídeo da aula (R.179, OE= 1)

vídeo - Videoaula sem vídeo parece impensável. (R.35, OE= 1)

É razoável, portanto, a partir da segunda parte do estudo 2, afirmar que *praticidade interação* e presumivelmente *ensino* fazem parte do núcleo central da representação social de videoaula para os professores do CEDERJ, ou seja, uma videoaula que não seja prática, não promova a interação entre professor e alunos e que não sirva como ferramenta de ensino, muito provavelmente deixe de ser caracterizada como uma videoaula. Para tal confirmação seria necessária a aplicação de técnicas próprias de validação do núcleo central, o que está fora de escopo desse trabalho.

Dos três elementos, o aparecimento de *interação* é um problema, pois em se tratando muito mais de uma expectativa dos subgrupos sem experiência e com interesse, a não realização desta pode causar uma frustração por parte do professor e uma possível recusa futura. Já praticidade está apenas ausente para o grupo que nunca gravou videoaulas.

Elementos mais da ordem das características prováveis e/ou desejáveis do objeto como *alcance, recursos, dinamismo, atração, objetividade e conteúdo* se encontram na periferia do grupo geral, com pouca diferença quando comparamos os diferentes subgrupos³¹. Nestes, passam a ganhar maior importância, conforme a especificidade do subgrupo cognições ora de atitudes mais negativa, como *preparação* (subgrupos A e D), *infraestrutura* (subgrupos B e C) e *dificuldade* (subgrupo B) ora de atitudes neutras meramente descritivas como *vídeo e imagem* e mesmo *aula* com algumas apresentações de atitude negativas (subgrupo D).

Como colocamos inicialmente, esta análise de subgrupos trata-se de um estudo inicial, mas que pode indicar não apenas possíveis desdobramentos desta pesquisa, mas também, desde já, formas de ação diferenciadas para os diferentes subgrupos.

³¹ A - Com experiência, B- Sem experiência, C - Com interesse, D - Sem interesse.

7 CONCLUSÃO

Como ponto de partida, devemos colocar que, tal como antevisto na Fundamentação Teórica, os resultados parecem confirmar que a videoaula consiste num objeto de representação social do grupo de professores do CEDERJ.

Faz-se necessário também resgatar que, das falas dos designers instrucionais obtidas no estudo exploratório, três dos fatores pressupostos como possíveis razões para a resistência dos professores não encontraram ressonância nos resultados desta pesquisa. Estes residem na alegação de falta de pagamento específico para tal atividade, falta de incentivo e pouco exemplo dos colegas. Esta diferença talvez tenha se dado porque especificamente não perguntamos aos professores o porquê de não gravarem videoaulas. De todo modo, todos os outros fatores se encontraram de uma forma ou de outra representados (desconhecimento, dificuldades com a câmera, artificialidade, trabalhoso, medo e vergonha).

Lembremos que nosso plano de trabalho foi construído em cima da especificidade do primeiro grupo trabalhado, os professores-alunos do *workshop* no Estudo 1 e inicial falta de especificidade do segundo grupo, o conjunto de professores do CEDERJ que se dispuseram a responder o questionário. Inicial porque, ao longo de nossa análise, vimos a necessidade de dividir este grupo em 2 pares de subgrupos (com e sem experiência prévia com videoaulas e com e sem interesse no *workshop*/gravação).

Dada a especificidade do primeiro grupo, com interesse concreto na gravação, acreditávamos que o número de sensações positivas diante da antecipação de se gravar videoaulas fosse maior que o de sensações negativas. Apesar deste resultado não ter se concretizado haja vista o maior número de falas no polo negativo, quando olhamos a tabela Osgood, elas aparecem mais intensas no polo positivo que no negativo (2,04 x -1,46). Isto demonstra que, apesar dos diferentes temores diante da gravação iminente da videoaula, os efeitos positivos de tal antecipação tendem a ser mais forte, o que justificaria a transformação da intenção em ação por esse grupo.

Apesar de estarmos a todo o tempo falando de sensações, se observarmos as expressões utilizadas pelos sujeitos (seção 6.2.2.2), muitas se relacionam a características pessoais, ou traços de personalidade, para utilizar uma expressão de Breakwell. Assim, a teoria desta autora, de que traços da personalidade poderiam entrar na modulação das representações sociais existentes não se encontra malograda por esses resultados, já que, ao que tudo indica, não somente tais traços entram em jogo, mas a intensidade nas quais eles atuam conforme a situação.

Outro conceito de Breakwell que nos vem em auxílio é o de eficácia e estranhamento

(efficacy/estrangement). Verificamos que o grupo com mais sensações negativas é justamente o que foca no aluno. Tal correlação é coerente com o entendimento da autora de que quanto menos o indivíduo se sente potente, sem o controle da situação, ou seja, quanto maior o estranhamento, mais sensível à opinião alheia ele será. Mais uma vez, ainda que por outra hipótese levantada no corpo do trabalho (pag. 130), estaria justificado o medo relacionado à exposição do grupo cujo foco maior está posto sobre o aluno.

Ainda, discorrendo sobre o primeiro estudo, é importante lembrar que, quando da emergência das categorias da análise sobre motivação: *aluno, professor e produto*; esperávamos que a categoria *aluno*, enquanto alvo do processo educativo e mais especificamente da videoaula, fosse a mais presente. Isto, inclusive, até poderia justificar a discrepância entre pensamento (sensações negativas) e práticas (participarem do *workshop* com fins de gravação) considerando que apesar do temor diante da gravação, o aluno é tão importante que esse medo é minimizado em prol de um bem maior. Entretanto, isso não é verdade. O aluno aparece muito pouco enquanto motivação para o professor.

Segundo Tardif (2014, p. 128-132), o aluno é o objeto sobre o qual o trabalho docente é desenvolvido e isso traz implicações concretas no processo de trabalho e na pedagogia do professor. Podemos, porém, tentar compreender tal dissonância quando percebemos em diferentes trabalhos que versam sobre as RS de professores do nível superior, que o núcleo central passa a se concentrar sobre elementos que tem mais a ver com o próprio professor ou com o conhecimento em si, ao invés de cognições relacionadas ao aluno. Também nos perguntamos se o fato da modalidade de ensino ser semipresencial (mas para o professor ser a distância) implica num distanciamento do aluno por parte desse professor. Essa é uma pergunta que fica.

Se no primeiro estudo, surpreendeu-nos a alta frequência de sensações negativas num grupo altamente implicado na gravação de videoaulas, no segundo estudo, fomos surpreendidos por uma situação quase que contrária.

Neste segundo grupo, o percentual de interessados é inversamente proporcional ao número de professores com experiência prévia (72,3% e 27,7%), apesar do conhecimento que a maioria já possuía do projeto de videoaulas. Curiosamente, quando tempos depois convidou-se diretamente os interessados para a edição 2016 do *workshop*, a resposta continuou fraca: dos 101 interessados, 18 professores se inscreveram e dessas, 16 cursaram o *workshop*. Além disso, dois outros professores entraram em contato para a gravação de videoaulas, sendo que um efetivou a gravação. Se contabilizarmos essas respostas (mesmo sem a efetivação do *workshop*/gravação) como um movimento de pôr em prática um desejo que fora externalizado, temos quase 20% de respostas positivas, um número ainda bastante abaixo do esperado.

Ademais, considerando que as representações sociais servem de guia para comportamento e práticas sociais e individuais (ABRIC, 2000), calculava-se que a representação social de videoaula fosse majoritariamente composta por cognições imbuídas de atitudes negativas. Tal atitude, porém, presente em cognições relacionadas à dimensão trabalho (*conteúdo e preparação*), a *dificuldade* e à *infraestrutura*, só apareceu com algum/maior destaque em determinados subgrupos. Tais destaques são coerentes com as categorias de mais baixo valor Osgood encontradas na análise de conteúdo realizada previamente à análise prototípica: *exige do professor* e *exige estrutura*.

Vale também salientar que as dimensões com suas respectivas cognições encontradas na representação social representada pelo quadro das quatro casas (*facilidade, relação, ensino, tecnologia, trabalho e desejo*) também vão ao encontro das principais categorias encontradas na análise de conteúdo: *ensina, atrai alunos, possui qualidades, aproxima, exige do professor*, (as cinco primeiras em ordem de frequência) e *integra recursos, alcança, aproxima, ensina e exige do professor* (as cinco primeiras em ordem média de evocação).

Apesar de tais achados serem fundamentais no que concernem a compreensão que o professor do CEDERJ tem sobre videoaulas e conseqüentemente no redirecionamento dado/planejado ao *workshop*, chegamos à conclusão que o termo indutor utilizado “videoaula” isenta o professor de se implicar no processo de gravação da mesma. O professor parece ter um saber mais ou menos adequado a respeito da videoaula, com suas limitações, possibilidades, requisitos e trabalho necessários. Entretanto, falar sobre videoaula parece se tratar de um conhecimento apenas teórico sobre o objeto, isto, talvez, justifique a atitude bastante positiva e a falta de interesse real, traduzido em ação ou, para utilizarmos um termo de Rouquette (2000), prática enquanto “passagem ao ato” ou mesmo como “recorrência”, quando pensamos no grupo que já gravou e não quer mais gravar.

Finalmente, temos uma última pergunta produzida ao longo da pesquisa, talvez a mais arrojada delas: “A falta de interesse, na verdade, seria uma resistência à influência das novas representações identitárias [de professor de EAD] que estão contidas na representação social da videoaula?” (p. 78).

Tal pergunta se justifica quando evocamos Dechamps e Moliner (2009, p. 142)

A especificidade do “nós” não se exprime somente através das características que o grupo se atribui [...] Ela também pode exprimir-se na maneira pela qual este grupo se representa um objeto social.

Será possível primeiro afirmar que existe essa tradução da representação do grupo enquanto professor de EAD na representação do objeto videoaula? E segundo, a resistência à gravação de videoaulas pode espelhar a resistência ao novo papel (ou papéis) que esse professor

exerce na conjuntura de educação a distância?

Apesar da pouca implicação dos sujeitos nas respostas à técnica de associação livre, podemos crer que há essa correspondência.

Se observarmos as cognições levantadas pelo grupo geral de professores do CEDERJ em relação à videoaula teremos: *praticidade, interação, ensino, alcance, recursos, dinamismo, atração, objetividade, conteúdo, tecnologia, ferramenta, preparação, modernidade e internet*. Alguns destes fatores estão diretamente relacionados às novas competências necessárias a atuação desse novo professor.

A fluência no uso das novas tecnologias pode ser vista explicitamente nas cognições *tecnologia, modernidade e internet* e de modo mais subjacente em *alcance*.

Mas não é só. Enxergar a videoaula como uma *ferramenta de ensino prático* para o aluno inclui aí um saber muito possivelmente para além do “achismo”, da divagação, um saber baseado talvez não num saber-fazer, já que, como vimos, o percentual de professores com experiência prévia em videoaulas é baixo, mas baseado num “saber-aprender”. Tal afirmação vai ao encontro de uma pesquisa de Barrére (2014) que demonstrou que 87% dos professores entrevistados utilizavam videoaula para consumo próprio (para estudar ou aprender coisas do dia a dia), desses, porém, apenas 71% consumiam as videoaulas sem produzir para os seus alunos. Segundo Tarcia e Cabral (2012), o uso da tecnologia na educação é um desafio que começa a ser vencido com o uso fora da educação, com o uso cotidiano do professor. E, presumivelmente, esta é a forma como o professor do CEDERJ tem se aproximado da videoaula.

A *interação*, ainda que se possa discutir (e já o fizemos) sobre sua real existência na videoaula, também é fator que depende diretamente da tecnologia. Neste caso, o professor não é um mero receptor, como poderia ser no caso do consumo de videoaulas. Sua postura é ativa e com isso o desafio de domínio da tecnologia ganha volume.

Já a elaboração do *conteúdo com objetividade* e a utilização de *recursos* a fim de se *dinamizar* a videoaula, tornando-a *atraente* aos alunos é atividade que muito provavelmente vai exigir do professor outra competência, a de se saber trabalhar em equipe (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2001; MILL, 2010; BELLONI, 2003). Gerbase (2006) vai ainda mais longe ao afirmar que o professor vai ter de aprender não apenas a trabalhar em equipe, mas a dividir a responsabilidade do sucesso de sua aula com toda uma equipe de profissionais que vai trabalhar junto, da concepção à finalização da videoaula.

Preparação, por sua vez, exige uma preocupação com o desenvolvimento contínuo, outra competência já levantada por este trabalho.

Finalmente, falemos não de uma cognição, mas de uma característica que aparece com certo relevo no grupo do Estudo 1, este sim, altamente implicado com o objeto: a falta de foco no aluno.

A partir do momento em que uma determinada competência é colocada como necessária, fica claro que tal ponto ainda não foi atingido, a competência é o alvo. Assim, quando Marques 2000 (*apud* PADILLA; LÓPEZ DE LA MADRID, 2013) fala da imposição de se identificar e considerar no processo de ensino-aprendizagem as necessidades e preferências dos alunos, acompanhando-os através da orientação e tutoria faz todo o sentido pensar que a falta de foco no aluno é um fenômeno mais geral do que nos parecia inicialmente. E mais, tal ausência é algo a ser contornado.

Dessa forma, é possível afirmar que muito possivelmente sim, as representações sociais que os professores têm da videoaula falam indiretamente de suas representações identitárias, enquanto professores de educação a distância. Tal lugar representa desafios ao seu fazer docente e como toda a novidade, representa resistência por parte dos professores (SILVA *et al*, 2016 e COSTA; SILVA, 2004 *apud* MENIN *et al*, 2009). Resistência essa entendida como Duveen e Lloyd (2001, p. 269) a colocam: o indivíduo (o professor) recusa aceitar a influência de uma representação social nova (a videoaula) em sua identidade.

8 APLICAÇÃO DOS RESULTADOS AO PRODUTO FINAL (WORKSHOP)

Na seção 2.3.3, discorreremos brevemente sobre o histórico do Workshop Videoaulas CEDERJ e como se deu sua escolha enquanto campo de pesquisa e produto final.

Vejamos agora, então, o funcionamento do *workshop* em sua edição de 2015 e que mudanças trouxemos para a edição de 2016 a partir dos resultados parciais obtidos até aquele momento por essa pesquisa. Finalmente, na última seção deste capítulo, veremos como está prevista a formatação final para o *workshop* edição de 2018 e que outras ações estão sendo consideradas, a partir dos resultados finais.

Antes, porém, vale acrescentar que em 2017 não houve nova edição do *workshop*. Tal lacuna pode ser justificada por dois motivos: 1. com a crise no Estado, apenas as atividades consideradas chaves foram mantidas pela Fundação Cecierj e 2. o fato desta pesquisadora, responsável pela parte prática do *workshop* dentre outras funções, se encontrar de licença maternidade nesse período.

8.1 ESTRUTURA DO WORKSHOP ORIGINAL - EDIÇÃO 2015.

O Workshop Videoaulas CEDERJ foi divulgado através de um informativo que chegava por mala direta (email) para os coordenadores de curso e disciplinas, ou seja, os professores, e trazia os objetivos do “minicurso”, algumas fotos de gravação e falas motivacionais por parte de professores que já haviam gravado suas videoaulas dentro do projeto. As aulas eram realizadas em diversas universidades e professores de diferentes cursos e mesmo universidades poderiam se inscrever nos dias que mais lhes conviessem.

O *workshop* era dividido em duas aulas presenciais:

A primeira, voltada para toda a turma de até 15 professores, tinha a duração de 3 horas.

Na segunda aula, uma escala era organizada a fim de que cada professor-aluno gravasse seu vídeo de apresentação numa janela de meia hora e mais o tempo que ele pudesse ficar para assistir a gravação de alguns colegas. Neste dia, contávamos com a equipe da produtora e com a direção do professor.

Entre uma aula e outra, os professores-alunos recebiam um email com orientações para escrever seu texto de apresentação que seria colocado no *teleprompter* e eventualmente ocorria uma troca com a equipe do departamento de vídeo para possíveis alterações no texto.

Na primeira aula, os professores-alunos eram instruídos a vestirem roupas e sapatos confortáveis para alguns exercícios corporais. Como dissemos anteriormente, o *workshop* foi também local de aplicação do questionário relativo a ao Estudo 1 (motivação e sensação). Assim, aqueles que consentissem, respondiam ao questionário e só então o *workshop* desenrolava-se nos seguintes passos:

a) Entrega de um resumo impresso dos principais temas a serem abordados

b) Apresentações:

- Do professor e do projeto de videoaulas, formatos, etc.
- De cada um (quem eram, de qual área, se tinham experiência prévia com videoaula e como foi)

c) Exercícios:

- Relaxamento
- Aquecimento Corporal
- Respiração
- Aquecimento Vocal
- Projeção vocal
- Prontidão corporal
- Nova apresentação (como para o início de um vídeo de apresentação)

d) Discussão sobre diferença da apresentação no primeiro e no segundo momento (após os exercícios)

e) Discussão Final sobre os exercícios realizados, os cuidados a serem tomados na autogravação e diretrizes para a realização do texto e da gravação na semana seguinte.

Na segunda aula, o professor-aluno que chegava acompanhava a gravação que estava acontecendo, a fim de, com as dicas aos colegas, já fosse se preparando.

Depois, passava por um breve aquecimento antes da gravação, fazia-se os últimos ajustes no texto e o ensaio iniciava-se.

É interessante dizer que apesar de termos dado como exemplo também um roteiro audiovisual, a grande maioria dos professores ficava num passo anterior, no texto elaborado para o *teleprompter*, ou seja, sem a indicação de *letterings* e inserções de imagens, sons, etc. Neste caso, ficava à critério do designer instrucional a inclusão ou não desses elementos na pós-produção.

Conforme a *performance* do professor-aluno, o professor-diretor dava algumas instruções sobre postura, colocação da voz (projeção e dinâmica), foco do olhar, necessidade de não se apegar ao *teleprompter* (cabendo um pequeno improviso), dentre outras. Normalmente, a gravação era repetida umas três vezes.

Finda a gravação, o material era editado pela produtora, revisado pela equipe de vídeo e pelo designer instrucional responsável e após a versão final, aprovado pelo professor para só então ser publicado no YouTube e o *link* disponibilizado na sala de aula virtual, no Moodle.

8.2 REESTRUTURAÇÃO DO WORKSHOP - EDIÇÃO 2016

Com base nos resultados do Estudo 1 e resultados preliminares do Estudo 2, algumas mudanças substanciais foram feitas no *workshop*.

A partir das dimensões encontradas, buscamos preencher as lacunas e atuar naquilo que era visto como dificuldades pelos professores.

Primeiramente, objetivamos preparar melhor esse professor e criar mais um espaço de troca entre ele e seus pares. Tal objetivo ia ao encontro da necessidade colocada pelo grupo em torno da *preparação*.

Assim, nossa primeira e grande mudança foi reformular o *workshop* para que parte dele fosse online, além dos dois encontros presenciais. Agora, ele teria não quatro, mas 12 horas e seria oferecido como parte do programa de extensão do CEDERJ.

Na plataforma, teríamos tempo suficiente não apenas para abordar com maior profundidade alguns aspectos teóricos importantes como algumas especificidades do audiovisual, gêneros e formatos de videoaula, características de uma boa videoaula e as diferentes etapas da produção, mas também criaríamos um espaço para que alguns destes pontos fossem discutidos entre a turma.

O primeiro fórum, por exemplo, pedia que os professores colocassem um link para uma videoaula que considerassem boa e especificassem os porquês. A troca entre eles, um professor comentando e complementando as postagens anteriores, e o designer instrucional que fez as vezes de tutor foi riquíssima. O objetivo aqui, além do espaço de troca, era fazer com que os professores ampliassem sua cultura “videoaulal”, para usar um neologismo, e o fizessem a partir de um olhar crítico.

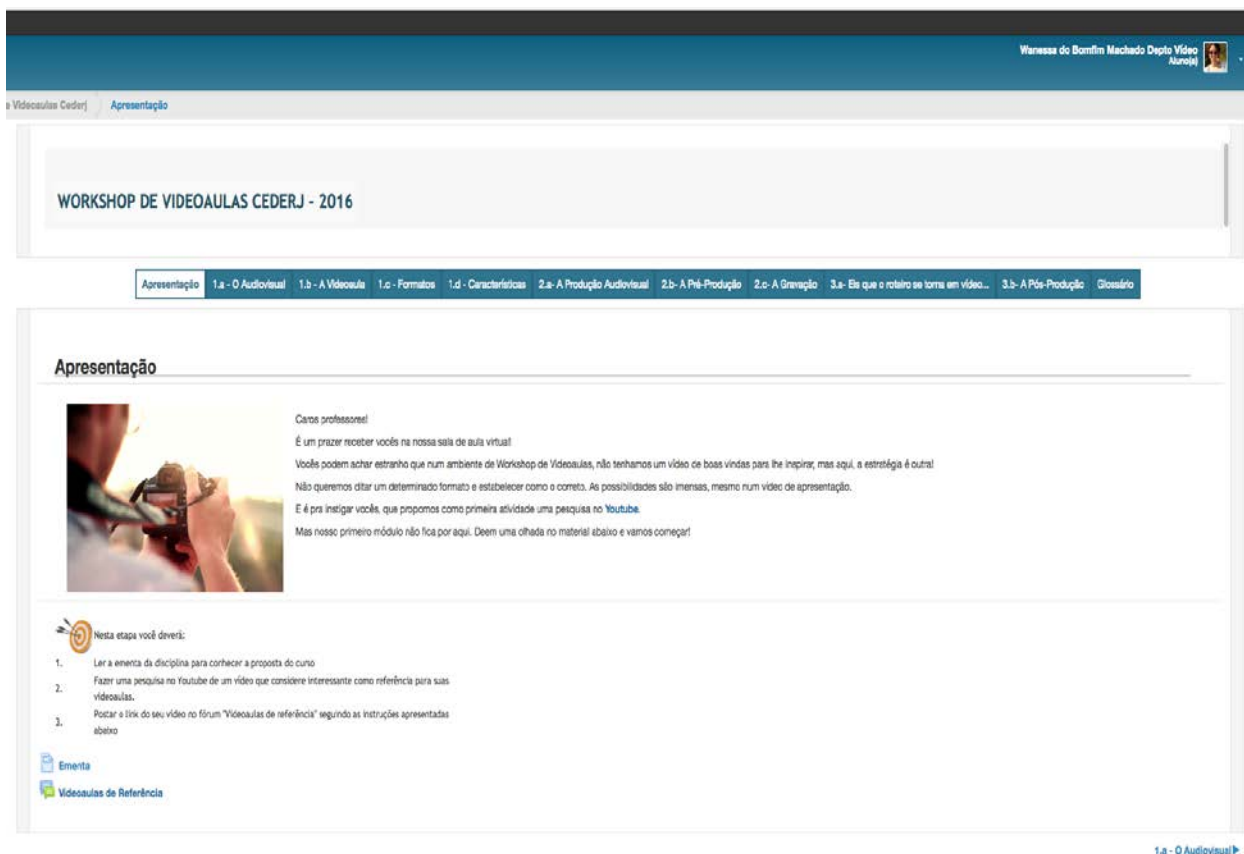


Figura 25. Página de abertura da Sala Virtual da 2ª Edição do Workshop Videoaulas CEDERJ
 Fonte: Plataforma Moodle CEDERJ. Disciplina: Workshop Videoaulas CEDERJ, 2016 (acesso com senha)

A afirmação de Rubio Benito (1996, p. 37) é bastante pertinente neste contexto.

Tener o no tener cultura de la imagen. Este es uno de los principales problemas con los que se enfrenta el profesorado a la hora de hacer un guión didáctico.

A partir de um maior conhecimento de diferentes videoaulas com suas diferentes possibilidades, os professores também tomavam ciência que seu *desejo* de que as videoaulas fossem *atraentes*, *objetivas* e *dinâmicas*, fazendo uso de diferentes *recursos*, poderiam ser realidade. Eles mesmos buscavam por videoaulas que pudessem servir de exemplo. As qualidades desejadas era possíveis, reais e não restritas ao campo das idéias. Finalmente, ao visualizarem seu vídeo concluído, também compartilhado na sua etapa anterior - não finalizado, qualquer resquício de dúvida sobre a possibilidade de se produzir uma videoaula de qualidade era dissipado.

Ainda sobre a preparação, todo um suporte didático também foi dado pelo setor de vídeos e os DIs, ao longo do processo, a fim de que se sentissem e fossem de fato preparados:

Cada dificuldade percebida na primeira aula, por exemplo, durante os exercícios que simulavam a gravação de seu vídeo de apresentação, era imediatamente trabalhada de forma individual e privada. Assim, quando o professor mexia-se demais ou, ao contrário, ficava estático, uma intervenção era feita no sentido de não apenas avisar-lhe de tal “cacoete”, mas introduzia algo no exercício a fim de que ganhasse consciência corporal e através dela, exibisse

outra postura diante da câmera.

As postagens dos professores nos fóruns eram comentadas por um designer instrucional e novas provocações eram feitas.

Os textos produzidos eram recebidos com antecedência e a partir do *feedback* da equipe de vídeo, os ajustes iam sendo feitos pelos próprios professores.

Finalmente, se antes os professores apenas escreviam o texto que leriam no *teleprompter*, agora eram responsáveis por acompanhar todo o processo de edição, sugerindo inserções de imagens, sons, trilha sonora e reforços visuais do conteúdo falado (*letterings*). Quando o roteiro audiovisual não era produzido antes da gravação, o roteiro instrucional o era a partir do primeiro corte. Os professores recebiam instruções sobre direitos autorais e links onde imagens e sons fossem livres de tais direitos ou apresentassem licença *Creative Commons*. Apropriavam-se assim de todo o processo autoral.

Estávamos aí investindo numa atitude considerada fundamental por Gerbase (2006, p.7) na qual “pensar a forma também é pensar o conteúdo, e vice-versa, desde que cada um respeite as competências específicas do seu colega de trabalho”. Por conseguinte, também focávamos numa das habilidades consideradas fundamentais ao professor no contexto de EAD: trabalhar em equipe. Trabalhavam o texto com a equipe de vídeo e a edição junto aos editores, até chegarmos ao produto final que também recebia *feedback* de seus colegas de turma. Esse *feedback* costumava ser sempre positivo, o que amenizava qualquer autocritica mais audaz, estimulando uma autoestima mais elevada por parte do professor.

A dificuldade com a *tecnologia e infraestrutura* introduziu como primeiríssimo exercício do módulo prático a autogravação feita em dupla. Esta experiência, após uma série de exercícios teatrais, no final do dia culminava numa autogravação feita individualmente. Assim, o primeiro contato com a tecnologia não se dava na segunda e última aula, mas desde o primeiro momento já eram expostos a tal experiência, ainda que fosse através de um celular e não uma câmera de vídeo. Como se tratava de uma autogravação, já se discutiam conceitos relacionados à qualidade de som, imagem, cenário, enquadramento, dentre outros aspectos técnicos relacionados à *infraestrutura*. Ou seja, ciente das soluções, o desafio era bem menor que o esperado pelo professor.

A fim de minimizar as ansiedades diante da exposição, esta era realizada em progressivos graus de dificuldades. A própria autogravação evoluía em diferentes exercícios que se distanciavam da aula presencial até chegar a aula a distância via câmera. Outro dado importante nesses exercícios é que a falta de interação, de *feedback* ao vivo, também era introduzida gradualmente. Tal progressão foi baseada num conceito da psicologia comportamental cognitiva chamada dessensibilização sistemática.

Ao final, era evidente para cada professor sua evolução entre o primeiro e o último exercício com a câmera do celular, dando-lhe confiança enquanto ator do processo, trabalhando assim o seu emocional, aparentemente tão afetado segundo os resultados da pesquisa.

Alinhada ao conceito de que a comunicação está diretamente ligada à criação, manutenção e mudança das RS, cada exercício era seguido de discussão em pequenos grupos.

Na divulgação, enfatizou-se a satisfação de professores que já haviam gravado, com destaque para o suporte que é dado pela equipe de vídeo da fundação Cecierj.

Além disso, reforçou-se a importância dos vídeos para os alunos, dando-se publicidade à demanda discente e aos comentários positivos que os vídeos do CEDERJ possuem.

Vemos esta ação como bastante importante a fim de recolocar o aluno em foco novamente. Como vimos a diferenciação dos alunos é demanda do novo professor, seja de EAD ou não. Ainda que através do vídeo tal diferenciação seja difícil e trabalhosa de ser implementada, já que implicaria, por exemplo, na criação de vídeos interativos, com diferentes camadas de aprofundamento ou baseados em campos de interesse e *feedbacks* diferentes, esta atitude por parte do professor pode e deve ser cultivada através de outros recursos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

8.3 REESTRUTURAÇÃO FINAL DO WORKSHOP - EDIÇÃO 2018

Com a finalização da análise dos dados e consequente interpretação, uma reestruturação do WVC ainda está em andamento para a nova edição de 2018.

O módulo prático nos parece bastante adequado às necessidades dos professores e anseios do departamento de vídeo.

No módulo *online*, pretendemos ainda focar em dois aspectos que apareceram na pesquisa. A equivalência apontada entre videoaula e *aula*, fazendo-se necessário atentar para as especificidades da linguagem audiovisual que estão na base da diferença entre estes dois discursos.

E a questão da *interação*, estranhamente atribuída com fundamental importância à videoaula. Como falamos anteriormente, a possível frustração dos professores que gravam videoaulas ao perceberem que uma interação de fato não acontece pode ser motivo de afastamento destes de uma nova gravação. Vemos também a necessidade de uma discussão mais aprofundada entre interação e interatividade, que os docentes parecem confundir.

Por outro lado, pretendemos trazer possibilidades de recursos interativos na próxima edição do *workshop*, o que pode representar tanto um componente de avaliação formativa quanto de diferenciação dos alunos.

Para além do *workshop*, também planejamos no escopo dessa pesquisa, a criação de um espaço para debate continuado dos professores com implementação de uma página na plataforma onde o tema VIDEOAULA seja norteador. Nela, acreditamos que possam surgir discussões sobre diferentes formatos, a recepção por parte dos alunos, exemplos de boas videoaulas, indicação de artigos científicos sobre o assunto, etc. Tratar-se-ia de um “grupo de estudo”, como alguns professores bem sugeriram quando da aplicação do teste de livre associação de palavras.

Não podemos avaliar nesse momento as possíveis mudanças na estrutura das representações sociais dos participantes da segunda edição do *workshop*, já com várias modificações em relação à primeira, por uma limitação de tempo própria a uma dissertação de mestrado. Apesar disso, buscamos, de alguma forma, abordar ainda que mais prática que teoricamente, a questão da transformação das representações sociais.

Afinal, buscar promover ações que estimulem tanto a prática quanto a conversação sobre o objeto VIDEOAULA visa ocasionar uma possível mudança nas representações, que por sua vez, possam servir de base a uma resistência menor a gravação de videoaulas, aumentando assim, a demanda por parte dos professores.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como colocado na apresentação deste trabalho, desenvolvemos aqui não apenas um novo formato de *workshop* que ainda está em construção, haja vista que sua efetivação na configuração final se dará apenas no segundo semestre de 2018. Mas criamos também toda uma discussão no departamento de mídias digitais, ao qual o departamento de vídeo está ligado, sobre diferentes formatos de videoaula, fluxos de produção, recepção por parte dos alunos, etc.

Os designers instrucionais acompanhavam as aulas do *workshop* e desempenhavam a função de tutores no módulo *online*. A grande maioria foi capacitada para exercer um julgamento crítico sobre as versões dos vídeos enviados pela produtora e também para atuar criativamente quando da sugestão de roteiros pós-instrucionais.

A segunda edição do *workshop* também serviu de ensaio para um modelo de produção que a chefia buscava instaurar, no qual os professores tivessem maior autonomia na realização das suas videoaulas.

Tal modelo pareceu a todos bem sucedido e, baseados na formatação final do *workshop*, fomos convidados a adaptar o *workshop* para a construção de um curso 100% online de capacitação dos professores do CEDERJ em autogravação, a ser oferecido pela Extensão no segundo semestre de 2018.

O baixo número de participantes na segunda edição do *workshop* em 2016, se comparado à primeira de 2015 (33 x 63), talvez se justifique pelo desânimo instaurado pela crise na educação superior em algumas universidades e em especial no setor de EAD, agravado pelo atraso no pagamento de bolsas aos tutores. Apesar disso, o sentimento é de realização e estímulo rumo a novos desafios, tanto profissional quanto academicamente.

Tal percepção não é apenas da parte dos idealizadores do *workshop* ou do departamento de mídias como um todo. Esse ano, entramos em contato com os professores que concluíram a segunda edição para enviar-lhes o certificado de conclusão de curso, ainda que tardiamente, por motivos alheios a nossa vontade. Aproveitamos a oportunidade para divulgação antecipada do curso de autogravação, a que todos disseram estar interessados, e também para enviar um breve questionário onde pudessem dar um *feedback* mais formal sobre o *workshop* do qual haviam participado há mais de um ano.

Dos 21 participantes que receberam o certificado, 8 responderam ao questionário. Todos sem exceção desejam gravar mais videoaulas. Não faremos aqui, extemporaneamente, uma análise das respostas obtidas. Mas gostaríamos de finalizar este trabalho com três falas que sintetizam o resultado. A vivacidade de alguns detalhes apesar do tempo é surpreendente.

[...] Excelente solução como bom complemento, levando em conta as dificuldades que passamos nas Universidades. Gostaria de fazer um curso do editor Final Cut! (R. 2)

O *workshop* trouxe conhecimentos importantes acerca do comportamento em uma videoaula, bem como, a elaboração do conteúdo e abordagem coletiva, pensar em muitos detalhes para que o outro compreenda com clareza a mensagem a ser transmitida. [...] O vídeo atendeu as minhas expectativas, qualidade de imagem, som e orientações recebidas auxiliaram muito no resultado final. Inclusive, nos auxilia no planejamento de nossas aulas presenciais.(R.4)

Foi uma experiência marcante, pois me permitiu refletir sobre a disciplina, seus objetivos e seus desafios [...] Acompanhar a edição foi interessante, porque fui percebendo o que não estava tão claro, buscando aprofundar questões importantes.[...] Wanessa e a equipe conseguiram me conquistar para que eu deixasse de lado minha timidez e conseguisse me expressar diante da câmera. Amei o resultado! [...] Os alunos têm comentado sobre a importância do vídeo de apresentação da disciplina. O retorno tem sido bastante positivo. (R.5)

Missão cumprida! Que venham novos desafios!

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação A Distância. Censo EAD.BR. **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil. 2017** Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.
- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: Campos, P.H.F. & Loureiro, M.C.S. (Orgs). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiania:Ed.UCG. 2003. p. 37-57.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S.; Oliveira, D.C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- _____. A zona muda das representações sociais. In: Oliveira, D.C. & Campos, P.H.F. (Orgs.) **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- _____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: J.-C. Abric (Ed.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville- Saint Agne: Érès, 2003. p. 59-80.
- _____. **Prácticas sociales y representaciones**. Mexico: Ediciones Coyoacán: Ambassade de France-CCC IFAL, 2001.
- ALMEIDA, C; MANTILLA, S; ALVES, N. Percepção dos designers instrucionais quanto ao Processo de produção e disponibilização de videoaulas em larga escala no Consórcio CEDERJ. 22º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais...** 2016.
- ALMENARA, J. C. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 257-284.
- ALVES DE CARVALHO, N. C. **Produção de videoaulas para cursos de graduação a distância do consórcio CEDERJ**: a perspectiva dos participantes / Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.
- ALVES, J.R. A história do EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ALVES-MAZZOTTI, A. **Representações da identidade docente**: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio, 01 December 2007, Vol.15(57), p.579-59.
- ARETIO, G. **Aprendizaje móvil, m-learning**. Editorial del BENED. España., 2004 Disponível em: <<http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:331/editorialdiciembre2004.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2018.
- ARONCHI DE SOUZA, J. C. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.
- ARROIO, A.; GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. In: **Educação em Química e Multimídia**, nº 24, Nov-2006. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2018.

AZEVEDO, S. C.; QUELHAS, O. L. G. Uma visão panorâmica da Educação a Distância no Brasil. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, ano XXXII, ng 163/166, out/2003-set/2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRÉRE, E. **Videoaulas**: Aspectos Técnicos, Pedagógicos, Aplicações e Bricolagem. In: 3ª Jornada de Atualização em Informática na Educação, 2014. p. 70-105

BARRÉRE, E.; SCORTEGAGNA, L. ; LÉLIS, C. A. S. Produção de Videoaulas para o serviço EDAD da RNP. In: **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, Aracajú, 2011. p. 284-293.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BIELSCHOWSKY, C. Consórcio CEDERJ: A História da Construção do Projeto (2017), **EaD em Foco**, 7 (2), 08-27 Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/652/244>> Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB**: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01 set. 2017.

BREAKWELL, G.M. Social Representation and Social Identity, **Papers on Social Representations**, Vol. 2, 1-20, 1993.

_____. Resisting Representations and Identity Processes, **Papers on Social Representations**, Vol. 19, 6.1-6.11, 2010.

BRECHT, H. D. Learning from online video lectures. **Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice**, v. 11, 2012, p. 227-250.

CAMARGO, B. V., & Justo, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 2013, p. 513-518.

CAMARGO, L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. **Migrações da aula presencial para a videoaula**: uma análise da alteração de mídiuim. Sorocaba, Quaestio, v. 13, n. 2, p. 79-91. 2011.

CAMPOS, C. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2016.

CARDOSO, C. A. O vídeo instrucional como recurso digital em educação a distância. **Revista Trilha Digital**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5888>> Acesso em: 11 jun. 2018.

CEDERJ, **Polos**. 2018a Disponível em <<http://cederj.edu.br/cederj/polos/>>, Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Regimento interno**. 2018b < <http://cederj.edu.br/fundacao/regimento-interno/>> Acesso em: 11 jun. 2018.

CIAMPA, A da C. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COSTA, M. L. F.; Zanatta, R. M. Educação a distância no Brasil: programas do ministério da educação. In: M. L. F. Costa; R. M. Zanatta (Orgs.). **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008.

CRUZ, D. M. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência**. (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

DALLACOSTA, A.; TAROUÇO, L. M. R.; DUTRA, R. L. de S. A Utilização da Indexação de Vídeos com MPEG-7 e sua Aplicação na Educação. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, p. 1-10, 2004. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/35-aulizacao.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2018.

DECHAMPS, J., MOLINER, **A identidade em Psicologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014

DOTTA, L. A teoria das representações sociais e seus contributos ao campo da formação de professores. *Educere e Educare – Revista de Educação* Vol. 8 nº 16 Jul./dez, p. 415-431, 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/9016/6823>> Acesso em: 03 jul. 2018.

DOTTA *et al.* Análise das Preferências dos Estudantes no Uso de Videoaulas: Uma experiência na educação a distância. In: **Workshop de Informática na escola**, 2013. p. 21-30

DUBAR, C. **A Socialização: Construção de Identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Representations, Identities, Resistance. In: K. Deaux & G. Philogene (eds) **Representations of the Social**. Blackwell, Oxford , 2001.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e Seu Movimento Histórico no Brasil.

Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010. 8p.

FERNANDEZ DE SOUZA, R. Organização e representação de áreas do conhecimento em ciência e tecnologia: princípios de agregação em grandes áreas segundo diferentes contextos de produção e uso de informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação** [en linea] 2006, Acesso em: 1 de ago. de 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14720365005>>

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. IN: Sancho, J. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998 .

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: Jodelet, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In Abric, J-C. (Coord) . **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Anuário de pesquisa** 2016-2017, FGV/EAESP. São Paulo. 2017.

GERBASE, C. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD). **Logos: cinema, imagens e imaginário**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, 2006.

GARRISON, D. R. Three generations of technological innovations in distance education. In: **Distance Education**, 6 (2), 235-241, 1985.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Editora Vozes. Petrópolis, 2009.

GOMES, C.A.C. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

GOMES, M. J. Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. **Revista Portuguesa de Educação**. 16. 2003.

_____. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 42(2), 181-202. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2008

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibipex, 2009.

GUIMELLI, C., Differentiation between the central core elements of social representations : normative vs. functional elements. **Swiss Journal of Psychology**, 57, 4, 209-224, 1998

Guo, P. J., Kim, J., e Rubin, R. . How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In :**Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale**, p.41-50), 2014.

HACK, J. R. Audiovisual e educação a distância: reflexões sobre a comunicação educativa sem fronteiras. In: Congresso Brasileiro de Ciências Da Comunicação, 31., 2008, Natal.

Anais. Natal: INTERCOM, 2008.

HACK, J. R; PIRES, L. B. Comunicação e Educação na construção de materiais didáticos em áudio e vídeo: aportes teóricos e bases práticas para a elaboração e execução de roteiros educativos. **Relatório de Pesquisa de Demanda Induzida**. Joaçaba: UNOESC, 2006.

HERMIDA, J. F; BOMFIM, C.R.S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. ISSN: 1676-2584. Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006 em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf Acesso em 2 de março de 2018

INEP, 2016 (Censo da Educação Superior 2016) Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf Acesso em 28 de fev. 2018.

JACQUES, M.G.C. *et al.* Identidade. In: **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **La fonction symbolique et la construction des représentations**: la dynamique communicationnelle ego/alter/objet. *Hermès*, 41, 2005.

LANDIM, C.M.M.P.F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LIMA MEDEIROS, S. F.; PANSANATO, L. Estudo das Preferências de Alunos e Professores sobre Vídeo aula para Identificar Requisitos de Software para Ferramentas de Produção. In **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Vol. 26, No. 1, 2015.

LUNA, E. A. A.; LUNA, M. J. M.; RODRIGUES, S. G. C. Uma reflexao sobre a videoaula no contexto da EAD. *Eutomia: Revista Online de Literatura e Linguística*, v.1, pp.274-285, 2011.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 .

MARQUÈS, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. **Documento de trabajo**. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponível em: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MENIN, M.S.S. *et al.* A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 237, p. 549-576, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf> > Acesso em: 02 out. 2017.

MILL, D.. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação. D.O.U. de 30/01/2009, P. 1. Ano CXLVI. Nº 21. Brasília, DF. ISSN 1677-7042. **Diário Oficial da União**. 2009 Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/> Acesso em: 02 abr. 2018.

MORAN, J. M. A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In: BONIN, I. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. CAP. 4, P. 245-259 (XIV ENDIPE)

_____. **Novos caminhos do ensino a distância**. Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI. Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Atualização em 2002. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>> Acesso em 28 de fev. 2018

_____. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

MOREIRA, A. E CHAMON, E., **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

MOSCOVICI, S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Prefácio in: Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs.); **Textos em representações sociais**. - 5. ed. - Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015 .

MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação & Sociedade**, 31, p. 201-217, 2010.

OLIVEIRA, D. C. Construção e transformação das representações sociais da aids e implicações para os cuidados de saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2013, vol.21

OLIVEIRA, J.M. e AMÂNCIO, L. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(3):272, setembro-dezembro, 2006.

PABLOS PONS, J.de. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994. Cap. 2, p.50-71.

PADILLA P., S.; LÓPEZ DE LA MADRID, M.C. Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. **Estudios Pedagógicos**, [S.l.], v. 39, n. Especial, p. 103-119, may 2013. Disponível em: <<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2723>>. Acesso em 06 jun. 2018.

PARDAL, L. *et al.* Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. Dossiê: Representações sociais e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 2011, p. 417-433.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, C. F. **A educação a distância na formação dos professores de Pedagogia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PETERS, O., KEEGAN, D. **Otto Peters on distance education**: the industrialization of teaching and learning. Londres: Routledge, 1994.

PIMENTEL, N. M. O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”. In: **Educação e Comunicação**. N.24, ano 13, p.93-128, 1995.

PISTORI, J. ; Consórcios Nacionais de Instituições na EAD. In: Fredric Michael Litto, Marcos Formiga. (Org.). **Educação a distância**: O Estado da Arte. 2ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011, v. 2, p. 319-323.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

RAABE, A., BERNARDES, A. AND AUGUSTO JUNIOR, R. G. Produção e Avaliação de Videoaulas: Um Estudo de Caso no Ensino de Programação. In: **Anais do XXV SBIE - XX WIE**, Dourados, 2014. p. 448-456.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [software], 2009.

ROCA, O. A auto formação e a formação à distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, J. M. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: Moreira, A.S.P. & Oliveira, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 39-46.

RUBIO BENITO, M. T., UNED. Núm. 1: Didáctica Geográfica - Artículos EL VÍDEO EN EL AULA. **Revista Didáctica Geográfica**. 1996.

SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Estudos de Psicologia Social**: História, Comportamento, Representações, Memória. Rio de Janeiro: Eduerj, 2015.

_____. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis: Vozes. 1996

SANCHO, J. M. Introdução: Sentido e organização do texto. In: _____. **Para uma tecnologia**

educacional. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

_____. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In:_____. **Para uma tecnologia educacional**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

SILVA, A. Corporeidade e representações sociais: Agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, Vol.23(3), pp.616-624, 2011.

SILVA, M. A.; COSTA, L. A.; BIZARRIA, F. P. A. Resistência docente à educação a distância (EaD): análise de trajetórias em busca de novas epistemologias **Revista EDaPECI** São Cristóvão (SE) v.16. n. 1, p. 47-62 jan./abr. 2016 .

SILVEIRA, A. P. K.; DAGA, A. C.; EUZÉBIO, M. D.; HACK, J.; KRUGER, S. L. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. *Working Papers em Linguística*, v.11, n.2, pp.53-66, 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p53/17481>> Acesso em: 03 mar. 2018.

SILVEIRA, A. V. **Representações sociais e a construção da identidade profissional do professor**. 2009. Tese (Doutorado em Química Biológica) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, R. F. A SBPC e as áreas do conhecimento: a classificação das seções de comunicações apresentadas às reuniões anuais de. In: 58a. Reunião Anual da SBPC, 2006, Florianópolis. 58a. Reunião Anual da SBPC, 2006.

SOUSA, C.; VILLAS BÔAS, L. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.771-789 set./dez. 2012.

SPANHOL, G.K.; SPANHOL, F.J. Processos de produção de vídeo-aula. *CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias da Educação*, v.7, n.1, 2009.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. **Saberes docentes e formação profissional** . Petrópolis: Vozes, 2002.

TATEO, L. What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. **Psicologia & Sociedade**; 24 (2), 344-353, 2012.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2018.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância: histórico e perspectivas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VELLOSO, A. **Representações sociais e a construção da identidade profissional de professor** (Doutorado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências). Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo De Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

VELLOSO, A. ; LANNES, D . Social Representations and the Construction of Teachers Professional Identity: A case study at IBqM - UFRJ. In: **XXXIX Annual Meeting of the Brazilian Biochemistry and Molecular Biology Society - SBBq**, 2010, Foz do Iguaçu.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.], 2002.

VIALLI, A.; MOTTA, R.A.; OLIVEIRA, A.; GOLDSCHMIDT, R.; SANTOS, R. Gestão do enriquecimento da elaboração das videoaulas: uma proposta de aumento da interatividade entre professor e estudante. **VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Disponível em <<http://www.aedb.br/seget/artigos11/33114413.pdf>> Acesso em 01 mar. 2018

VIEIRA, I., LOPES, A. P. e SOARES, F. (2014) The potential benefits of using videos in higher education. In: **Proc. of the 6th International Conference on Education and New Technologies**, Barcelona, p. 750-756.

VIEIRA, V. Faculdades com EaD passam por avaliação rigorosa, diz MEC, O Estado de S. Paulo 25 Março 2016 Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,faculdades-com-ensino-a-distancia-passam-por-avaliacao-rigorosa--diz-mec,10000023092>> Acesso em 01 mar. 2018.

WAGNER, W. *et al.* Theory and method of social representations. **Asian Journal of Social Psychology**, 2, 1999, p.95-125.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 41, p. 379-390, 2007.

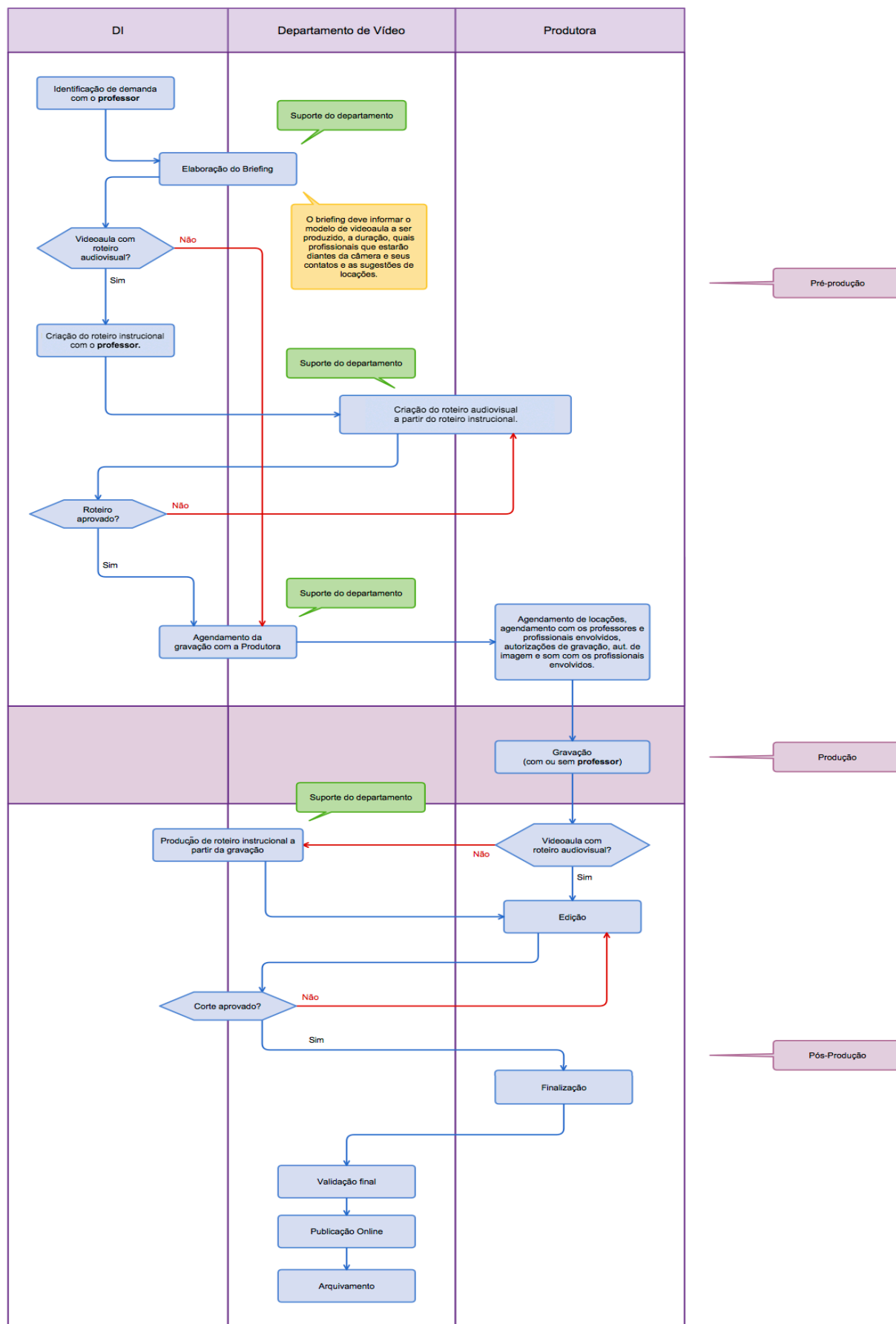
WOLTER, R.M.P.; SÁ, C.P. As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido. **Rev. Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**, 2012.

WOLTER, R. **Notas de Aula**. [Abr. 2016] Teoria das Representações Sociais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Dez 2011, vol.27, no.4, p.521-526.

ZUIN, A.A.S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.

ANEXO 1 – FLUXO DE PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS -CEDERJ



ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO 1- APLICADO NO WOKSHOP

WORKSHOP VIDEOAULAS CEDERJ

Universidade onde está cursando e Data: _____

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

Email:

Idade:

Função/Disciplina/Curso:

Universidade:

Já sabia do Projeto de Vídeoaulas no Cederj? Sim () Não ()

Como soube do Workshop?

Informativo Cederj () DI responsável () Colega do Curso ()

O que motiva sua participação?

Quando você pensa em gravar uma videoaula que sentimento/sensação te ocorre?

Qual a sua expectativa em relação ao curso?

Aceito que esses dados sejam utilizados em pesquisas realizadas dentro ou fora do próprio Cederj, desde que meu nome não seja citado.

Pesquisa de Mestrado - IBqM-UFRJ/CEDERJ

Autorização

QUESTIONÁRIO PARA FINS DE PESQUISA DE MESTRADO

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS EM PESQUISA

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (IBqM/UFRJ) realizada por Andréa Velloso (orientadora) e Wanessa do Bomfim Machado (mestranda), em parceria com a Fundação CECIERJ/CEDERJ.

Dúvidas podem ser esclarecidas através do email:
wmachado@cecierj.edu.br ou pelo telefone 21-98117-6587.

As contribuições individuais e gerais dos professores participantes permitirão a implementação de novas ações pelo departamento de vídeo da Fundação CECIERJ/CEDERJ, ao qual uma das pesquisadoras pertence.

Você não terá nenhum gasto e não receberá pagamento com a sua participação neste estudo.

A sua identidade será mantida em sigilo, assegurando a sua privacidade na divulgação de dados gerados durante o estudo. O interesse dos pesquisadores é mostrar o panorama geral dessas entrevistas. Dessa forma, comentários individuais serão utilizados somente com esse objetivo. Além disso, todo o material produzido será divulgado apenas para fins educacionais e relacionados com os objetivos desta pesquisa.

Todos os participantes desta pesquisa [que incluem você] terão o direito de conhecer os resultados finais (ou parciais) do projeto, caso manifestem esse desejo.

Sua participação é muito importante e voluntária. Dessa forma, a interrupção de sua participação em qualquer etapa do estudo pode ser também voluntária.

Sim, aceito participar da pesquisa. (Insira seu email para prosseguir) *

wmachado@cecierj.edu.b

Por favor, **APENAS** clique em **NEXT**, se você dispor de 5 minutos para o preenchimento do questionário neste momento. Caso contrário, você é bem vindo em retornar depois. Uma das perguntas perde a validade se existir esse lapso de tempo entre sua visualização e a resposta. Não existe resposta certa. Simplesmente dê sua opinião sincera e espontânea, independente da sua relação com o tema. Muito obrigada.

Next

0%

CONTINUA

Pesquisa de Mestrado - IBqM-UFRJ/CEDERJ

Perguntas

Preencha, por favor, a primeira coluna com as palavras antes de seguir para o preenchimento da segunda coluna: Quais as 6 primeiras palavras que te vêm à mente quando pensa em VIDEOAULA? *

	Escreva abaixo *	Justifique a escolha da sua palavra *
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Você sabia que o CEDERJ está oferecendo a possibilidade de gravar videoaulas para o seu curso/disciplina? *

- ☐ Sim
☐ Não

Você já gravou alguma videoaula pelo CEDERJ ou participou do Workshop de Treinamento para Videoaulas CEDERJ? Em caso positivo, qual o ano? (Por favor, coloque apenas o ano [XXXX]) *

- ☐ Sim

☐ Não

Tem interesse em gravar uma videoaula ou participar desse workshop que estamos promovendo? Em caso positivo, entraremos em contato para passar maiores informações. *

- ☐ Sim
☐ Não

Informações Complementares

Sexo: *

- ☐ Feminino
☐ Masculino

Desde quando trabalha no CEDERJ? (Ano) *

Idade *

Quanto às grandes áreas de conhecimento, seguindo o CNPQ, a qual pertence a sua graduação? (Caso tenha feito mais de uma, marque a que mais te caracteriza atualmente) *

-- Please Select --

A qual grande área pertence a sua pós? (Caso tenha feito mais de uma, marque a que mais te caracteriza atualmente) *

-- Please Select --

A qual grande área pertence a maioria das disciplinas que leciona atualmente? *

-- Please Select --

Por favor, escolha a opção correta. *

A qual curso você pertence? *

De qual Universidade? *

1

-- Please Select --

-- Please Select --

Back Submit

50%

Survey Software powered by SurveyGizmo
surveygizmo