

## Vídeos autobiográficos como estratégia didática na educação a distância



**Giovanna Martin-Franchi**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Blumenau, Santa Catarina, Brasil

[gfranchi\\_m@yahoo.com.br](mailto:gfranchi_m@yahoo.com.br)



**Dulce Márcia Cruz**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

[dulce.marcia@gmail.com](mailto:dulce.marcia@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisa vídeos autobiográficos como estratégia para engajamento e humanização na Educação a Distância (EaD). Analisamos 122 vídeos postados no Moodle por calouros do curso de Licenciatura em Filosofia (UAB/UFSC). Os resultados mostram fortalecimento da identidade docente e comunidade, mas exclusão digital e limitações técnicas demandam infraestrutura e mediação crítica.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Narrativa Digital; Estratégia Didática.

### Autobiographical Videos as a Pedagogical Strategy in Distance Education

**Abstract:** This article analyzes the use of autobiographical videos as an engagement and humanization strategy in Distance Education. We examined 122 videos posted on Moodle by first-year students in the Philosophy Degree program (UAB/UFSC). The results demonstrate an enhancement of teacher and community identity, however, digital exclusion and technical limitations demand infrastructure and critical mediation.

**Keywords:** Teacher Training; Digital Narrative; Pedagogical Strategy.

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*



## **Vídeos Autobiográficos como Estrategia Didáctica em la Educación a Distancia**

**Resumen:** Este artículo analiza los vídeos autobiográficos como estrategia para el compromiso y la humanización en la Educación a Distancia (EaD). Analizamos 122 vídeos publicados en Moodle por estudiantes de primer año del curso de Licenciatura en Filosofía (UAB/UFSC). Los resultados muestran un fortalecimiento de la identidad docente y de la comunidad, pero la exclusión digital y las limitaciones técnicas exigen infraestructura y mediación crítica.

**Palabras clave:** Formación Docente; Narrativa Digital; Estrategia Didáctica.

Recebido em: 11/05/2025

Aceito em: 31/07/2025

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*



## INTRODUÇÃO

A digitalização das mídias tem transformado a educação ao promover interação e competências em ambientes virtuais. Na Educação a Distância (EaD), criar vínculos é desafiador devido à dispersão geográfica e limitações tecnológicas, especialmente em cursos da Universidade Aberta do Brasil (Gouvêa; Ferreira, 2023). Este artigo relata a produção de vídeos autobiográficos por calouros de Filosofia da UAB, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2023) como estratégia didática para acolhimento e interação. Baseada em letramento digital (Lima Neto; Carvalho, 2022; Cruz, 2016) e mediação pedagógica (Moran, 2020; Cruz, 2018), a atividade promoveu um espaço afetivo virtual, incentivando reflexões sobre a identidade docente.

Além disso, a iniciativa de usar vídeos autobiográficos como estratégia didática respondeu às transformações impostas pela pandemia de Covid-19, que intensificaram a necessidade de práticas mediadas por tecnologia (Nóvoa, 2022). O autor aponta que a formação docente contemporânea exige professores capazes de integrar mídias digitais com práticas reflexivas, atendendo às demandas de um mercado educacional em transformação.

Vídeos autobiográficos, conforme Hull e Katz (2006), podem estimular tanto a reflexão identitária, quanto o letramento digital. O termo “vídeo autobiográfico” é compreendido, neste estudo, como produções audiovisuais em que estudantes narram suas trajetórias pessoais e profissionais, conectando-as ao contexto da docência. Embora o termo não seja padronizado na literatura em português, ele ecoa conceitos como “digital storytelling” (Lambert, 2013) e “autobiographical videos” (Hull; Katz, 2006), amplamente discutidos em contextos internacionais. Esses autores destacam o potencial dessas narrativas para promover reflexão identitária e desenvolvimento de competências comunicativas, especialmente em ambientes digitais.

A prática, inspirada no digital storytelling de Lambert (2013), propõe que estudantes narrem suas trajetórias, conectando experiências pessoais à formação docente, dialogando também com Soares *et al.* (2022), que evidenciam que narrativas digitais, como por exemplo os vídeos autobiográficos, potencializam o protagonismo e o letramento digital, como uma forma de integração na modalidade EaD.

O problema que orienta esta pesquisa é: Como os vídeos autobiográficos podem contribuir

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





para tornar a EaD mais humana e engajadora na formação de professores? A pergunta tem sentido no contexto de cursos a distância em que, geralmente na primeira semana, os professores tentam fazer a recepção da turma, criando um clima de segurança e afetividade, buscando que os estudantes se apresentem e externem suas expectativas e compreensões sobre o que imaginam que será o semestre letivo. Em cursos presenciais, especialmente nas licenciaturas, professores optam por dinâmicas de acolhimento e criação de um senso de comunidade, a partir de rodas de apresentação individual para reconhecimento do perfil da turma. Essa ação relaciona-se à concepção de educação como encontro dialógico em Freire (2014).

No caso da EaD, no modelo da UAB, adotado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), essa recepção representa um desafio para os professores. Os cursos são compostos por polos, distribuídos pelo estado de Santa Catarina, onde estudantes interagem de modo presencial e a distância com professores e tutores presenciais e a distância, em encontros síncronos por videoconferência e assíncronos dentro da plataforma Moodle. Com essa configuração, é preciso encontrar maneiras de simular no ambiente virtual, seja síncrono ou assíncrono, as condições de interação do presencial, considerando a situação mediada por tecnologias, de grupos separados geograficamente, mas que se constituem em uma turma, cujos membros ainda não se conhecem e que a dinâmica de apresentação busca integrar.

Para promover vínculos entre os membros da turma e favorecer um clima de acolhimento, é possível simplesmente reproduzir a situação de oralidade presencial ao realizar as apresentações “ao vivo e em cores” com a mediação das câmeras por videoconferência em uma aula síncrona. No entanto, a partir das vivências trazidas pela pandemia da Covid-19, percebeu-se que a câmera ligada representa um território de exposição incômodo para muitos estudantes. Problemas com conexão, ausência de espaço reservado em casa, insegurança com a própria imagem ou voz, baixa autoestima ou pouca intimidade com a linguagem audiovisual são fatores que afetam a realização dessa tarefa e podem diminuir a eficácia da proposta. Além disso, os semestres iniciais geralmente são compostos por turmas numerosas e nem sempre é possível despendar o tempo necessário dentro do plano de ensino para que todos consigam se expressar com tranquilidade e complexidade.

Rodrigues, Almeida e Valente (2020), Lima e Santos (2021) apontam outros elementos a serem pensados e discutidos no âmbito da EaD no contexto brasileiro, tais como a falta de laboratórios





e conectividade como barreiras principais nos polos; a evasão ligada a falta de suporte institucional e infraestrutura inadequada; desigualdades regionais no acesso à internet, impactando a participação em EaD e a insuficiência de recursos financeiros para manutenção de polos e inclusão digital.

Buscando responder a esses problemas, uma das autoras deste texto se inspirou em suas práticas como professora do curso de Pedagogia da UFSC, onde há alguns anos, costuma utilizar em suas aulas, na modalidade presencial, uma dinâmica de levantamento do perfil midiático na primeira semana do semestre. A estratégia envolve os estudantes no desafio de produzir vídeos, assistir de modo coletivo e a interagir virtualmente em um fórum do Moodle para compartilhar comentários e impressões sobre as produções das/os colegas, a partir de suas ideias sobre a formação docente para a educação midiática na cultura digital (Estevam, 2024). Essa estratégia didática foi adaptada para uma turma iniciante no curso de Licenciatura em Filosofia, a distância, da UAB/UFSC, em 2023-2.

A justificativa do estudo decorre da digitalização da educação e da necessidade de práticas inovadoras no sistema UAB, que enfrenta desafios como exclusão digital e evasão, exigindo práticas pedagógicas que promovam inclusão e engajamento (Gouvêa; Ferreira, 2023). Dessa forma, o estudo busca contribuir para o avanço de estratégias pedagógicas que integrem tecnologia e humanismo, oferecendo uma alternativa para a EaD pública. Compreendemos a humanização, conforme Moran (2015), como a valorização de narrativas pessoais e vínculos afetivos que visam fortalecer a conexão entre aprendizes em ambientes virtuais.

Uma outra justificativa para o estudo é que, na proposta aqui discutida, o convite à apresentação autobiográfica em vídeo foi formulado como um exercício de autoria em que os estudantes deveriam contar sobre si, sobre sua experiência midiática durante a pandemia - momento em que a presença nas telas se intensificou de forma abrupta -, e sobre como se viam no futuro como professores. O vídeo torna-se, assim, uma oportunidade de narrar vivências, elaborar sentidos sobre o uso das tecnologias em sua formação e projetar a si em um papel docente que já não pode prescindir das mídias. A tarefa, portanto, articula três dimensões fundamentais: o acolhimento dos sujeitos em sua singularidade, a ampliação do letramento digital e a reflexão crítica sobre a docência em tempos de mediação tecnológica.

Dessa forma, o artigo descreve o planejamento, a execução e a avaliação dessa experiência, examinando os resultados, os desafios e os aprendizados gerados. A análise privilegia uma abordagem

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





consolidatória, sistematizando o potencial dos vídeos autobiográficos como ferramentas de aprendizagem ativa que humanizam o ensino a distância, desenvolvem habilidades narrativas e preparam futuros professores para integrarem mídias digitais com práticas pedagógicas críticas. Voltado para um público interdisciplinar, o estudo oferece uma reflexão prospectiva sobre o papel das tecnologias digitais na formação docente, contribuindo para o debate sobre as transformações educacionais no contexto da digitalização. O artigo está estruturado em cinco seções: Introdução, Revisão Teórica, Metodologia, Resultados e Conclusão, apontando direções para futuras pesquisas.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Interações humanas são centrais em comunidades de aprendizagem virtuais. Mídias digitais humanizam a EaD ao promover conexões significativas (Moran, 2020). No Brasil, narrativas digitais, como vídeos autobiográficos, estimulam autoria e reflexão crítica na formação docente (Rodrigues, 2020), fortalecendo a identidade profissional em contextos digitais. Considerando as teorizações de Cruz (2016), o letramento digital, estimulado por práticas como narrativas digitais, pode apoiar a formação de professores adaptados à cultura digital.

Nesse sentido, a produção de vídeos se apresenta como uma prática que substituiria as apresentações síncronas, tendo em vista que muitas vezes os estudantes enfrentam barreiras como insegurança ou problemas de conexão (Selwyn, 2012). Na perspectiva da Didática Crítica, baseada em teorizações de Freire (2014) e Candau (2012; 2014), e em consonância com Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), Martin-Franchi (2024) e Pimenta (2019), esta estratégia conecta narrativas pessoais a desafios educacionais, propiciando uma formação docente reflexiva e contextualizada.

As narrativas em vídeo, consideradas como estratégia didática, traz elementos que corroboram para a formação de professores, especificamente no que concerne à identidade docente. Em Tardif (2002) apreendemos que a identidade docente é construída pela interação dinâmica entre saberes experienciais, derivados das vivências pessoais, e saberes profissionais adquiridos na formação e prática. No contexto da EaD, em que a ausência de interações presenciais pode dificultar a construção desses saberes, os vídeos autobiográficos emergem como uma estratégia que permite aos estudantes narrarem suas trajetórias, conectando experiências pessoais ao papel docente e promovendo uma

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





formação mais reflexiva e contextualizada.

Ao propiciar a alternativa de produção de vídeos de apresentação autobiográficos, nos propusemos a experimentar uma nova forma de visibilizar os sujeitos por meio de narrativas audiovisuais (Pillar, 2024), ao pedir que os estudantes se expressassem por uma linguagem diferente do texto escrito e, ao mesmo tempo, realizar informalmente um levantamento dos seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais, buscando, dessa forma, medir o letramento midiático da turma. No entanto, na prática, essa estratégia encontra resistências, limitações técnicas e impasses metodológicos que merecem atenção, especialmente em turmas numerosas e heterogêneas e com estudantes em diferentes condições sociais, técnicas e emocionais.

Isso porque, mesmo quando a atividade de produção é concluída, a socialização das experiências narradas nos vídeos pode não acontecer, seja pelas dificuldades de se organizar a assistência, para que todos vejam os trabalhos dos colegas, seja pela falta de reflexão em grupo sobre as histórias narradas, diminuindo sua função de motivação e engajamento da turma. Tais problemas podem enfraquecer o papel formativo da proposta e comprometer sua intencionalidade pedagógica, sobretudo quando é realizada apenas como uma etapa protocolar, descolada de um projeto mais amplo de formação.

Nesse sentido, o vídeo de apresentação autobiográfico (narrativas em vídeo) pode deixar de ser apenas um ritual burocrático para se tornar uma dinâmica de ampliação de letramento digital, ao envolver a experimentação criativa com imagens e sons. Ao serem convidados a contar sua própria história, os estudantes exercitam habilidades comunicativas e midiáticas, refletem sobre sua trajetória e compartilham aspectos de sua identidade, o que raramente aparece nos espaços tradicionais de ensino.

### 3 METODOLOGIA

No contexto do estudo, este texto descreve e analisa a estratégia didática de produção de vídeos autobiográficos (narrativas em vídeo) por 122 estudantes, da disciplina de Introdução a Educação a Distância, do curso de Licenciatura em Filosofia, a distância, da UAB, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de cinco polos distintos (Polo Criciúma, Polo Indaial, Polo Joinville, Polo Lages,

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





Polo Videira,) em 2023-2. Inspirada na metodologia de digital storytelling (Lambert, 2013) e nas reflexões de Tardif (2002) sobre identidade docente, a estratégia visou fortalecer a formação de professores em contextos virtuais por meio da produção de narrativas centradas nas experiências individuais dos estudantes. O caso estudado foi a implementação de vídeos autobiográficos na disciplina de Introdução à EaD, com 122 estudantes da UAB/UFSC, analisado em etapas descritas por Yin (2005), como definição do contexto e análise de dados qualitativos.

A pesquisa buscou indícios de engajamento, reflexão crítica e desenvolvimento de competências midiáticas e de identidade docente nos vídeos postados no Moodle, pelos estudantes. A proposta de atividade foi formulada pela professora da disciplina, adaptada a partir de sua experiência com a dinâmica no presencial, e teve o auxílio da tutora a distância na implementação, ao moderar os fóruns no Moodle e dos tutores presenciais que coordenaram a assistência dos vídeos nas atividades de integração nos polos. As atividades de integração, definidas como ações pedagógicas para promover acolhimento, interação e senso de comunidade entre estudantes dispersos geograficamente no modelo UAB, consistiram na produção, compartilhamento e discussão de vídeos autobiográficos. Na primeira semana do curso, o desafio de cada estudante era gravar um vídeo de até um minuto, respondendo ao enunciado de quatro questões (ver Quadro 1), com o objetivo de criar vínculos afetivos e estimular reflexões sobre a formação docente.

Para apoiar a tarefa, no Moodle da disciplina, foram incluídas informações para o planejamento, priorizando orientações e instruções sobre narrativa, aspectos técnicos (como áudio e iluminação) e reflexivos (como expressar valores). Nesse sentido, a tutora a distância elaborou um manual de edição no *TikTok* (uma rede social de criação de vídeos), enfatizando que o foco era a mensagem, sugerindo o uso de celulares, considerando as limitações de acesso de alguns alunos.

Após a gravação, os vídeos deveriam ser compartilhados na semana seguinte, no fórum do Moodle, dividido em seis grupos referentes aos polos do curso. Os vídeos também deveriam ser enviados como arquivo, na ferramenta tarefa da plataforma.





**Quadro 1** – Enunciado da tarefa do vídeo autobiográfico de apresentação

| VÍDEO DE APRESENTAÇÃO COM INSTRUÇÕES |   |
|--------------------------------------|---|
| Formação Básica                      | <p>Produza seu vídeo de apresentação contando em imagem e som que professor/a eu quero ser? Como me vejo usando as mídias no futuro profissional? Como me imagino sendo professor pós-pandemia? O que poderá mudar na prática docente após essas práticas de ensino remoto/online?</p> <p>O vídeo pode ser feito em qualquer programa (usar o formato horizontal) com duração de um minuto no máximo. Experimentar TikTok ou outro aplicativo conhecido por ter recursos de gravação e edição. O estilo é livre, escolha como pretende contar sua história. Importante é responder às perguntas e se manter no tempo.</p> |
| Para publicar no fórum               | <p>Salve seu arquivo com seu nome. Cada alun@ responde este tópico para postar seu vídeo. O tamanho máximo do arquivo é 100 Mb. Se o arquivo for maior, salve no Youtube ou outro espaço digital e coloque no fórum o link do vídeo. Se fizer no Movie Maker não esqueça de salvar seu projeto como filme pronto. Se usar ppt salve no arquivo o som também.</p> <p>Neste fórum você pode assistir o vídeo d@s colegas e comentar o que achou de cada um deles, clicando em responder no tópico do colega.</p> <p>Assistir e refletir sobre os vídeos em grupo no polo com os tutores no dia 9/09.</p>                    |

**Fonte:** Adaptado pelas autoras, baseado no corpus da pesquisa (2024).

Na semana seguinte, os estudantes assistiram aos vídeos em grupo ou individualmente, comentando no fórum do Moodle para promover diálogo e reflexão. As atividades de integração, presenciais nos polos ou síncronas por videoconferência, adaptaram-se à dispersão geográfica dos 122 estudantes em cinco polos, com autonomia para tutores organizarem as exibições. Como alternativa, e considerando uma prática que compõe o modelo híbrido da UAB, foi proposto que os tutores dos polos organizassem as apresentações dos vídeos e incentivassem que todos assistissem e comentassem sobre os trabalhos dos colegas.

Assim, cada polo teve autonomia para realizar a assistência tanto com presença no local do polo do curso, como a distância, de modo síncrono, realizando um encontro por videoconferência, com todos assistindo ao mesmo tempo aos vídeos, no horário combinado e agendado de comum acordo com os estudantes. O formato assíncrono do fórum permitiu que os estudantes que tivessem alguma dificuldade ou impedimento de se locomover até os polos ou estar na videoconferência no momento agendado pudessem participar da experiência, assistindo e comentando os vídeos dos colegas dentro do ambiente virtual Moodle, em seu próprio tempo. Pela dificuldade de logística, de

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





início do curso, de inexperiência da equipe de tutoria, do pouco tempo para organizar a atividade no começo do semestre letivo, somado às variadas as condições de assistência que foram efetivamente realizadas, foi decidido não incluir o momento da visualização dos vídeos na pesquisa, mesmo considerando a riqueza que isso representou de troca entre os participantes. Uma indicação de futuras aplicações poderia ser a inclusão de um protocolo de observação que incumbisse os tutores dos polos de realizarem anotação dos dados durante o acompanhamento das sessões. A alternativa da pesquisa foi focar nos comentários colocados pelos estudantes no ambiente virtual, buscando captar suas impressões e reflexões sobre a estratégia didática.

Considerando o *corpus* da pesquisa e a escolha metodológica, a análise versou sobre a transcrição na íntegra dos conteúdos dos estudantes publicadas de modo audiovisual nos vídeos autobiográficos. Para levantar como foram as respostas às perguntas, a transcrição dos vídeos foi realizada manualmente, com apoio do *software* Audacity para extração de áudio.

Esse corpus passou por uma análise de conteúdo que seguiu as indicações de Bardin (2011): pré-análise (leitura inicial), exploração (codificação de temas) e tratamento (categorização), com a seguinte configuração:

Esse processo envolveu a decupagem dos 122 vídeos autobiográficos de apresentação dos estudantes e, para elucidar os principais achados e análises, foram indicados trechos dos comentários que abordavam temáticas comuns e de representatividade da totalidade das apresentações. As respostas dos estudantes foram denominadas como E.1, E.2, e assim por diante, para preservar seu anonimato.

No segundo momento, da codificação dos temas, as categorias, a priori, foram propostas a partir da relação das perguntas que os estudantes deveriam seguir como roteiro para a gravação dos vídeos autobiográficos, definidas como "Competências Tecnológicas" e "Letramento Digital", baseadas no roteiro da tarefa. As categorias a posteriori emergiram da leitura completa das transcrições dos vídeos autobiográficos, em três grupos: "Empatia/Inclusão", "Pensamento Crítico/Contextualização" e "Facilitação".

Essas cinco categorias buscavam sintetizar e refletir os aspectos que apareceram como referências nos vídeos, voltados para o domínio de ferramentas tecnológicas ("Competências Tecnológicas"), a valorização de aspectos humanos no ensino ("Empatia/Inclusão"), a conexão dos





vídeos com reflexões críticas ("Pensamento Crítico/Contextualização"), seu papel na facilitação da aprendizagem ("Facilitação") e, adicionalmente, a capacidade de usar tecnologias digitais de forma crítica e criativa ("Letramento Digital").

**Quadro 2** – Categorias temáticas e principais achados

| <b>Categoria</b>                    | <b>Percentual</b> | <b>Exemplo de fala</b>                                    |
|-------------------------------------|-------------------|---|
| Competências Tecnológicas           | 75%               | E.5: "Uso amplo de recursos digitais."                    |
| Empatia/Inclusão                    | 68%               | E.36: "Vídeos humanizaram, promovendo equidade."          |
| Pensamento Crítico/Contextualização | 38%               | E.41: "Conectei minha narrativa à realidade educacional." |
| Facilitação                         | 62%               | E.17: "Gamificação tornou o aprendizado cativante."       |
| Letramento Digital                  | 55%               | E.33: "TikTok estimulou criatividade na edição."          |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2025).

As cinco categorias indicam a frequência das menções nas transcrições e um exemplo de fala relacionado a cada uma das temáticas levantadas. Essa organização permitiu mapear como os estudantes perceberam os vídeos como dispositivos pedagógicos e como esses recursos influenciaram a percepção sobre sua formação e sua prática como futuros professores.

Finalmente, numa tentativa de síntese, foi feita uma análise dos eixos temáticos que emergiram do cruzamento das categorias levantadas e indicadas no Quadro 2. Os termos foram agrupados em três eixos temáticos: "Profissão Docente", "Relação com Mídias" e "Futuro Profissional", destacando as similaridades encontradas como resultado da atividade proposta.

Vale apontar que a análise enfrentou limitações que teriam permitido a triangulação com outras fontes, se tivesse sido feita uma observação no momento das assistências (nos polos ou online) e entrevistas com tutores dos polos, por exemplo, que poderiam ter sido realizadas. Talvez a triangulação trouxesse indícios para compreender a predominância de narrativas positivas, possivelmente influenciada pelo modo como foi feita a moderação dos fóruns. Além disso, a exclusão digital e a insegurança levantadas por alguns estudantes (E.29, E.42) são fatores indicativos de que a estratégia não é universalmente acessível, exigindo ajustes para contextos heterogêneos.





#### 4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

No tratamento dos dados, buscou-se compreender como os estudantes abordaram, nos vídeos, aspectos voltados à construção da identidade docente, o desenvolvimento de competências tecnológicas e a relação com as mídias na educação. A base teórica para compreensão dos resultados se ampara principalmente nos conceitos de mediação pedagógica de Moran (2015), Cruz (2018) e Santos, Carvalho e Pimentel (2016), de letramento digital de Kenski (2021) e Prensky (2001), de identidade docente para Tardif (2002) e Nóvoa (2009) e a educação em redes no entendimento de Castells (2001).

Em relação aos resultados e aprendizados, a atividade teve alto engajamento: todos os estudantes entregaram os vídeos no prazo. As produções variaram em estilo: alguns optaram por apresentações formais, enquanto outros exploraram recursos criativos do *TikTok*, como transições e legendas. Dentre as narrativas criadas, um momento marcante foi o vídeo de uma estudante (E.7), que expressou o desejo de “ser um professor que inspira e transforma vidas”, acompanhado de imagens de uma sala de aula. Outro destaque foi o vídeo de um aluno (E.36), que enfatizou “respeitar a diversidade” e incluir todos, reforçando a dimensão inclusiva da prática. Essas produções mostraram como os vídeos permitiram aos estudantes externalizarem valores e visões, construindo uma identidade docente em formação.

A produção dos vídeos dependeu de suporte técnico e pedagógico, com *WhatsApp* e *TikTok* destacados como acessíveis (E.33: 'usar WhatsApp e TikTok para interação'). Porém, dificuldades como exclusão digital (E.39) evidenciaram a necessidade de infraestrutura. O uso do *TikTok*, em particular, destaca a criatividade dos estudantes, que exploraram formatos curtos e dinâmicos para se apresentarem à turma, enquanto o *WhatsApp* serviu como canal de interação contínua. Essa escolha reflete uma estratégia de mediação pedagógica que valoriza a familiaridade e a interatividade das ferramentas.

Na categoria “Competências Tecnológicas”, 75% dos estudantes relataram confiança no uso de ferramentas digitais, como por exemplo, indicado pelo estudante E.5. No entanto, 15% (ex.: E.39) enfrentaram dificuldades com acesso à internet, evidenciando aspectos da exclusão digital. Em “Empatia/Inclusão”, relatos como o de E.36 destacaram a humanização do ambiente virtual, embora





outros, como E.42, revelaram insegurança ao gravar, apontando barreiras emocionais. A categoria “Pensamento Crítico/Contextualização” foi menos recorrente (38%), sugerindo uma idealização tecnológica, como em E.44 (“mídias são comuns”), o que carece de reflexão mais aprofundada. Já “Facilitação” e “Letramento Digital” evidenciaram engajamento e o uso pedagógico dos vídeos, ainda que casos como o de E.29 tenham revelado dificuldade na edição, indicando necessidade de capacitação contínua. A categoria “Tecnologia/Engajamento” alcançou 62%, com menções como E.17 (“gamificação”), destacando o potencial das mídias para tornar o aprendizado mais ativo e cativante. Esses percentuais refletem uma percepção de que o domínio tecnológico é essencial para a docência na era digital, especialmente em um contexto de EaD. O engajamento é um aspecto central, com E.17 apontando que as mídias, como a gamificação, tornam o ensino “mais cativante”. Esse padrão sugere que os estudantes reconhecem o desafio de captar a atenção em ambientes virtuais saturados de estímulos digitais, utilizando os vídeos como uma forma de tornar o aprendizado mais envolvente. A alta frequência de menções às competências tecnológicas (75% e 62%) e o uso prático de ferramentas como *WhatsApp* e *TikTok* indicam que os futuros professores percebem as mídias como aliadas indispensáveis para conectar-se aos alunos e dinamizar a EaD, consolidando uma identidade docente tecnológica e adaptável.

Na descrição a seguir, foram agrupadas as categorias temáticas nos três eixos aglutinadores (“Profissão Docente”, “Relação com Mídias” e “Futuro Profissional”), tentando juntar as referências semelhantes a partir dos dados levantados nos vídeos.

No eixo “Profissão Docente”, os vídeos indicaram a construção de uma identidade docente reflexiva, como E.6 (“refletir sobre a prática”) e E.7 (“inspirar”), que ecoam Tardif (2002) sobre a centralidade dos saberes experienciais na formação. Contudo, apenas 20% dos relatos abordaram competências pedagógicas específicas, como planejamento ou mediação, sugerindo que a atividade priorizou aspirações pessoais em detrimento de práticas docentes concretas. E.50, por exemplo, relatou dificuldade em conectar sua narrativa a objetivos educacionais, indicando a necessidade de orientações mais estruturadas para integrar reflexão e prática, como afirma Nóvoa (2009).

No eixo “Profissão Docente”, E.6 (“refletir sobre a prática”) e E.7 (“inspirar”) indicam uma identidade docente reflexiva, conectada a Tardif (2002). Porém, a formação docente foi menos explorada, com poucos relatos sobre competências pedagógicas específicas. No eixo “Relação com





Mídias", ferramentas como *TikTok* foram valorizadas (E.33), mas a ausência de menções à exclusão digital por 80% dos estudantes sugere um otimismo excessivo, desconsideração ou desconhecimento sobre o problema. No "Futuro Profissional", E.41 ("pensamento crítico") reflete adaptação pós-pandemia, mas E.45 ("competitividade digital") foca em técnica, não em reflexão.

No eixo Profissão Docente, os resultados mostram que os estudantes enxergam a profissão docente como um exercício multidimensional, que vai além da transmissão de conteúdos e abrange dimensões reflexivas, inspiradoras e inclusivas. Aspectos relacionados à identidade e aspirações na função de Professor refletem essa perspectiva. O estudante E.6, por exemplo, destaca a importância de "refletir sobre a prática pedagógica e mudanças na educação", evidenciando uma postura reflexiva que considera a docência como um processo contínuo de análise e adaptação. A reflexão identitária observada em E.6 ('refletir sobre a prática') alinha-se à centralidade dos saberes experienciais na formação docente (Tardif, 2002). Essa percepção sugere que os futuros professores valorizam a autoavaliação como ferramenta para aprimorar sua prática, especialmente em ambientes virtuais onde a interação direta é limitada.

Outra percepção é a de E.7 que expressa o desejo de "ser um professor que impacta, inspirado por experiências", apontando para uma aspiração inspiradora. Esse indicador revela a intenção de estabelecer conexões significativas com os alunos, usando a docência como um meio de motivar e transformar vidas. A gravação de vídeos de apresentação, nesse caso, serviu como um canal para externalizar essa visão, permitindo que os estudantes projetassem uma presença docente marcante, mesmo em um contexto digital. A ênfase no impacto pessoal reforça a ideia de que a tecnologia não substitui, mas amplifica, o papel humano do professor.

A inclusão também emerge como um pilar essencial, exemplificada por E.36, que descreve a docência como "colaborativa e respeitosa à diversidade". Esse padrão indica uma preocupação com a equidade, reconhecendo que o ensino deve atender a diferentes realidades e necessidades. A atividade de gravar vídeos incentivou os estudantes a considerarem como as mídias podem ser usadas para acolher e integrar, superando barreiras típicas do isolamento virtual. Esses três indicadores, reflexividade (E.6), inspiração (E.7) e inclusão (E.36), delineiam uma identidade docente que busca equilibrar inovação tecnológica com valores humanos, um traço recorrente nas respostas analisadas. Porém, alguns estudantes apresentaram dificuldade com a atividade, por exemplo E.29, que relatou







dificuldade em editar vídeos, apontando a necessidade de maior capacitação técnica.

No eixo "Relação com Mídias", ferramentas como *TikTok* e *WhatsApp* foram valorizadas por 62% dos estudantes (E.33: "TikTok estimulou criatividade"), alinhando-se à ideia de letramento digital de Kenski (2021), enquanto E.39 ("gravei em Wi-Fi público") indica como a falta de infraestrutura, limitou a participação, reforçando a necessidade de políticas institucionais. Nesse eixo, os estudantes indicaram uma valorização significativa das competências tecnológicas e pelo uso de ferramentas específicas para promover o engajamento. Demonstraram confiança em suas habilidades digitais, correspondendo a 75% dos estudantes, com respostas como a de E.5 ("uso amplo de recursos digitais") e E.7 ("uso constante de ferramentas digitais") numa intenção clara de aplicá-las na prática pedagógica.

No eixo "Futuro Profissional", os estudantes projetaram um papel docente adaptado à pós-pandemia, com E.41 ("pensamento crítico") enfatizando a integração de mídias para promover reflexões críticas. Contudo, E.45 ("competitividade digital") focou em aspectos técnicos, como uso de vídeos interativos, sem abordar a formação de cidadãos conscientes, um objetivo central da perspectiva da Didática Crítica (Freire, 2014; Longarezi, Pimenta e Puentes, (2023); Martin-Franchi, 2024; Pimenta, 2019). A análise sugere que, embora os vídeos tenham estimulado visões inovadoras, a formação docente requer maior ênfase em competências reflexivas e éticas.

No eixo "Futuro Profissional", a visão dos estudantes sobre seu futuro profissional reflete as transformações impostas pela pandemia e as demandas de um mercado educacional cada vez mais digitalizado. Os estudantes indicam aspectos relacionados à visão do ensino pós-Pandemia e destacam indicadores como adaptação, pensamento crítico e competitividade digital. E.44, por exemplo, afirma que "mídias são comuns, com oportunidades tecnológicas", evidenciando uma naturalização das ferramentas digitais após a pandemia. Esse estudante percebe a tecnologia como parte integrante do ensino, resultado de uma adaptação forçada que se tornou permanente, moldando sua expectativa de atuar em ambientes híbridos ou virtuais.

Neste contexto, no eixo Futuro Profissional, o pensamento crítico também é valorizado, como mostra E.41 ("estimular pensamento crítico com tecnologias"). Esse indicador revela uma preocupação em usar as mídias tanto como instrumentos técnicos, quanto como meios de promover reflexões profundas entre os alunos. A gravação de vídeos, nesse sentido, pode ter sido vista como







uma oportunidade para conectar conteúdos a contextos reais, incentivando os estudantes a planejarem narrativas que estimulassem análise e debate. Essa abordagem sugere que os futuros professores buscam ir além do uso superficial da tecnologia, integrando-a a objetivos pedagógicos mais amplos, como a formação de cidadãos conscientes.

A competitividade digital é indicada no eixo referente, por exemplo, como expressa E.45 ("mais interessante frente a estímulos digitais"), ou seja, aponta para a necessidade de se destacar em um cenário educacional saturado de distrações. Esse estudante reconhece que o professor deve competir com plataformas como redes sociais e jogos, utilizando vídeos criativos e interativos para manter o interesse dos alunos. Esse padrão reflete uma visão estratégica da docência, que combina adaptação pós-pandemia com a capacidade de inovar, garantindo relevância em um mercado de trabalho que exige habilidades digitais avançadas. Juntos, esses indicadores - adaptação (E.44), pensamento crítico (E.41) e competitividade (E.45) - delineiam um futuro profissional em que a tecnologia é um diferencial, mas exige equilíbrio com propósitos educativos.

#### 4.1 Discussão dos Resultados

A análise dos dados revela uma identidade docente em construção, que integra competências tecnológicas a valores como reflexividade, inspiração e inclusão. A profissão docente é percebida como reflexiva (E.6), inspiradora (E.7) e inclusiva (E.36), mostrando que os estudantes almejam um papel transformador, mesmo em ambientes virtuais. A relação com as mídias, marcada por competências valorizadas (75% e 62%) e pelo uso de ferramentas como *WhatsApp* e *TikTok* (E.33), reforça o potencial dos vídeos para engajar (E.17). Já o futuro profissional é visto como um campo de adaptação às mudanças pós-pandemia (E.44), com ênfase no pensamento crítico (E.41) e na competitividade digital (E.45), indicando uma preparação para os desafios de um ensino cada vez mais mediado por tecnologia.

Os estudantes valorizam o letramento midiático, mas priorizam competências tecnológicas (75%) em detrimento do pensamento crítico (38%), sugerindo foco excessivo na técnica (Selwyn, 2012). A menção limitada à exclusão digital (E.36, E.39) indica otimismo que subestima desafios estruturais. A atividade de gravar vídeos de apresentação revelou-se um catalisador para essas





percepções, permitindo que os estudantes projetassem sua identidade e testassem o uso de mídias em um contexto prático. Ferramentas como o *TikTok* e o *WhatsApp* foram incorporadas de forma natural, refletindo sua incorporação no cotidiano digital externo à educação. O engajamento promovido pelos vídeos, aliado a reflexividade e à inclusão, aponta para um potencial transformador da EaD, mas que, ao mesmo tempo, depende de suporte institucional. É o que indica o estudante E.50 quando escreve: "Foquei no uso do TikTok, mas não sabia como conectar o vídeo aos objetivos do curso." Essa percepção sugere a necessidade de orientações mais claras para alinhar competências técnicas a práticas pedagógicas reflexivas.

No que concerne aos desafios encontrados, percebemos a exclusão digital como uma barreira significativa. Alguns estudantes relataram dificuldades com internet ou equipamentos, recorrendo a improvisações como gravar em locais com Wi-Fi público. Além disso, E.47 relatou: "Tive dificuldade em editar o vídeo por falta de familiaridade com o aplicativo, o que me deixou inseguro sobre a qualidade da apresentação." Essa experiência destaca a necessidade de suporte técnico e formação prévia em ferramentas digitais para garantir a inclusão de todos os estudantes.

## 4.2 Análise da Experiência à Luz da Teoria

A gravação de vídeos autobiográficos de apresentação constituiu uma prática que ampliou as possibilidades de reflexão e desenvolvimento profissional, permitindo que os estudantes externalizassem suas percepções e intenções em sua formação, no formato audiovisual, mobilizando também saberes experienciais. Dialogamos com Tardif (2002) em que a identidade docente se constrói a partir da interação entre os saberes e o contexto educativo. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que esse processo de desenvolvimento da identidade docente pode se intensificar na experiência de produção de vídeos de apresentação pelos estudantes no início do semestre letivo. Ao criarem narrativas que expressaram suas aspirações e valores, os estudantes revisitaram suas escolhas pedagógicas, confrontando intenções com a execução prática, o que fortalece uma autopercepção profissional. Essa dimensão reflexiva, como sublinha Santos, Carvalho e Pimentel (2016), transforma os vídeos em espelhos dinâmicos, promovendo ajustes na comunicação e consolidando uma identidade docente em transição, adaptada às demandas da EaD.

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





Moran (2015) destaca que as tecnologias audiovisuais, como os vídeos, potencializam a aprendizagem ativa ao permitir narrativas personalizadas que conectam os participantes às suas realidades. Na prática proposta, os estudantes utilizaram ferramentas acessíveis, como o *TikTok*, para gravar apresentações de até um minuto, uma escolha estratégica que reflete as expectativas dos nativos digitais (Prensky, 2001), uma geração imersa em ambientes tecnológicos que valorizam formatos dinâmicos e interativos. Esse processo desenvolve competências técnicas, como edição básica e uso de efeitos, além de fomentar a criatividade e a interatividade, elementos essenciais ao engajamento na EaD, conforme Deterding et al. (2011), abordam em sua análise sobre tecnologias motivacionais. Kenski (2021) reforça que o letramento digital, entendido como a capacidade de usar e criar conteúdos digitais de forma crítica, é um pré-requisito para que tais práticas sejam meio de promover o envolvimento dos futuros professores à realidade das mídias digitais e no processo de ensino e aprendizagem, em uma era digital que acaba por definir as demandas do contexto educacional, no século XXI.

A implementação dessa estratégia em aula virtual revela ainda seu potencial para articular teoria e prática de maneira significativa. Os estudantes foram orientados a responderem a questões como "Quem sou eu como futuro professor?" e "Como vejo meu papel na educação?", estruturando narrativas que exigiram planejamento e reflexão crítica. O compartilhamento dos vídeos em fóruns no Moodle ampliou a dimensão dialógica da prática, aproximando a experiência da EaD de uma interação presencial. Em Freire (2014) entendemos que a educação deve promover uma aprendizagem dialógica que proporcione ao aprendiz "ler o mundo" e intervir nele, uma perspectiva que se concretiza nessa troca reflexiva mediada por vídeos. Dialogamos com Nóvoa (2009) ao situar a formação de professores como um processo contínuo, pela reflexão crítica em sua trajetória profissional, evidenciando que os vídeos funcionam como instrumentos de desenvolvimento profissional e podem ser adaptados ao ensino no contexto digital.

Central à análise é o conceito de competência, que Zabala e Arnau (2010) definem como a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam ao indivíduo atuar em situações reais, proporcionando uma aprendizagem significativa. Essa concepção encontra ressonância na perspectiva da Didática Crítica, fundamentada em Freire (2014), Candau (2012; 2014), Pimenta (2019), Longarezi, Pimenta e Puentes (2023) e Martin-Franchi (2024), que rejeita os modelos

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





tradicionais baseados na memorização tecnicista e na transmissão isolada de conteúdo. A perspectiva da Didática Crítica propõe uma prática pedagógica emancipatória, voltada à formação de sujeitos críticos e conscientes, com possibilidades de transformar a realidade social, dialoga diretamente com a noção de ensino na perspectiva do contexto digital, especificamente no que concerne à EaD e UAB. Na gravação de vídeos de apresentação pelos estudantes, essa integração se manifesta na mobilização de habilidades práticas, como a resolução de problemas técnicos e a comunicação audiovisual, e de atitudes reflexivas que posicionam o futuro professor como agente de mudança, ao pensar sobre seu futuro na docência.

A aplicabilidade do conhecimento em situações reais, um dos pilares da competência em Zabala e Arnau (2010) ressoa com a crítica da educação na perspectiva da Didática Crítica aos modelos bancários de ensino. Freire (2014) argumenta que tais modelos "depositam" conteúdos descontextualizados, enquanto a competência exige uma articulação dinâmica entre teoria e prática, promovendo uma aprendizagem funcional. Por exemplo, ao planejar e gravar vídeos, os estudantes enfrentaram desafios reais, como estruturar uma narrativa em um minuto ou ajustar a iluminação, desenvolvendo capacidades de análise crítica e ação transformadora, que busca romper com a passividade do estudante, e dialoga com a perspectiva educacional da Didática Crítica (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023; Martin-Franchi, 2024, Pimenta, 2019). Nesse contexto, a análise converge com as ideias de Candau (2012; 2014), que reforça a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem ao propor uma prática pedagógica sensível às dimensões sociopolíticas e culturais, preparando indivíduos para enfrentar contextos diversos.

Além disso, o desenvolvimento pleno da pessoa, incluindo a formação de cidadãos críticos, alinha-se à visão emancipatória em Freire (2014). As análises apresentam indicações que estão em sintonia com Candau (2012; 2014), em que a educação deve contemplar a diversidade e os contextos sociais, formando sujeitos que utilizem o conhecimento para promover justiça social. Na prática dos vídeos, os estudantes expressaram aspirações que transcendem o domínio técnico integrando atitudes críticas que Freire (2014) define como parte de um processo de humanização. Assim, a competência, sob essa ótica crítico-reflexiva se torna um instrumento de transformação pedagógica e social, alinhado aos ideais de uma educação libertadora, não se limitando à concepção de funcionalidade.

A prática de gravar vídeos de apresentação também pode promover o letramento digital,

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





essencial à formação inicial de professores na EaD. Alinha-se ainda com Kenski (2021) que argumenta que o domínio técnico e crítico das ferramentas digitais possibilita aos educadores atenderem às expectativas dos "nativos digitais" (Prensky, 2001), integrando elementos multimídia que tornam o ensino envolvente. O uso do *TikTok*, por exemplo, permitiu explorar recursos como transições e legendas, desenvolvendo habilidades que vão além do consumo passivo de tecnologia e preparam os futuros professores para práticas inovadoras.

Os benefícios dessa estratégia são evidentes: fortalecimento da identidade docente por meio da autoanálise, ampliação da interação virtual e desenvolvimento de competências reflexivas e tecnológicas. No entanto, seu êxito depende de uma orientação pedagógica que evite a superficialidade, como alerta Freire (2014), e de suporte institucional que supere barreiras estruturais, conforme Nóvoa (2009) sugere. Assim, a gravação de vídeos de apresentação na EaD oferece um caminho promissor para formar professores reflexivos, tecnologicamente competentes e atentos às demandas sociais, desde que sustentada por uma prática crítico-reflexiva que equilibre inovação e humanismo.

## CONSIDERAÇÕES

Os vídeos autobiográficos na EaD promoveram engajamento e reflexão entre 122 estudantes de Filosofia (UAB/UFSC), mas exclusão digital e limitações técnicas (E.29, E.39) exigem infraestrutura e mediação qualificada. A prática trouxe uma discussão sobre a identidade docente na cultura digital, permitindo que futuros professores refletissem, narrassem sobre suas aspirações e revisassem práticas pedagógicas. Ferramentas como *TikTok* e *WhatsApp* já utilizadas em outros contextos foram trabalhadas de forma a desenvolver competências tecnológicas com a motivação educacional. Os fóruns no Moodle criaram senso de comunidade, ao permitirem o compartilhamento dos desejos e das opiniões sobre o tema midiático.

Em relação às implicações e limitações, esses indicam que as escolas e cursos de licenciatura podem adotar estratégias híbridas, combinando ferramentas digitais com práticas reflexivas para promover o engajamento, a inclusão e a ampliação do letramento digital. O uso de ferramentas como *TikTok* e *WhatsApp*, embora acessíveis, levanta questões éticas sobre privacidade e segurança de



dados em contextos educacionais. Nesta pesquisa, não foram reportados incidentes, mas recomenda-se que futuras aplicações incluam orientações sobre o uso responsável dessas plataformas.

No entanto, a exclusão digital permanece um obstáculo significativo, exigindo políticas educacionais que garantam infraestrutura e capacitação. A análise dos conteúdos dos vídeos revelou uma tendência à idealização otimista das mídias entre os estudantes, como um ponto a ser equilibrado a partir de uma prática pedagógica mais reflexiva que ponha ênfase no pensamento crítico.

Por fim, a gestão do tempo foi um obstáculo. A análise dos vídeos e a moderação dos fóruns, conduzidas pela tutora, demandaram mais esforço do que previsto, destacando a importância de suporte institucional.

A prática revelou potencial para desenvolver competências comunicativas e reflexivas, essenciais à formação docente. No entanto, a ausência de relatos sobre competências pedagógicas específicas sugere que os vídeos devem ser complementados por atividades práticas, como planejamento de aulas ou simulações de ensino, reforçando que a identidade docente se constrói na interação entre teoria e prática, um processo que a atividade apenas iniciou. Pesquisas futuras podem explorar a estratégia em outros cursos ou contextos, utilizando entrevistas com tutores para triangular os dados.

A sustentabilidade da prática requer políticas públicas que ampliem o acesso à infraestrutura e capacitação, especialmente no sistema UAB. Compreendemos, com base neste estudo, que a prática contribui para a formação docente ao desenvolver competências reflexivas e tecnológicas, preparando professores para contextos digitais. No entanto, a prática exige mediação docente qualificada para evitar idealização tecnológica e promover reflexão crítica, essencial à formação docente. A experiência reforçou que a EaD requer infraestrutura e formação contínua para integrar tecnologia e reflexão crítica, garantindo uma educação inclusiva e significativa.

## AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Bolsista Produtividade - Brasil (316173/2023-1) - 2024-27.

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*





## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural e formação docente**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- CASTELLS, M. 2001. **The Internet Galaxy**. Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford: Oxford University Press. Acesso em: 23 jul. 2025
- CRUZ, D. M. Letramentos, práticas pedagógicas e formação de professores para as mídias: reflexões sobre a relação entre a cultura digital e a universidade. In: MILL, D.; REALI, A. (Orgs.). **Educação a Distância, Qualidade e Convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 177-192.
- CRUZ, D. M. Mediação pedagógica. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2018. p. 387-390.
- DETERDING, S., KHALED, R., NACKE L. E.; DIXON, D. Gamification: Toward a Definition. CHI 2011. **Gamification Workshop Proceedings**, Vancouver, p. 12-15, 2011.
- ESTEVAM, A. C. M. **Mídia-educação baseada em jogos**: o Game Comenius na formação das estudantes de Pedagogia. 2024. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254497>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GOUVÊA, M. A. da C.; FERREIRA, S. L. Desafios e perfil do estudante na educação a distância: uma análise sistemática sobre evasão, motivação e adaptação. **Póiesis Pedagógica**, v. 21, p. 1-20, 2023. DOI: 10.69532/2178-4442.v21.74662. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74662>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- HULL, G. A.; KATZ, M. L. Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. **Research in the Teaching of English**, v. 41, n. 1, p. 43-81, 2006. Disponível em: <https://publicationsncte.org/content/journals/10.58680/rte20065995>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 10. ed. Campinas: Papirus, 2021.
- LAMBERT, J. **Digital storytelling**: Capturing lives, creating community. 4. ed. Nova Iorque:

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*







Routledge, 2013.

LIMA NETO, N. V.; CARVALHO, A. B. de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre**, v. 15, p. e40207, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tl/a/TYv3khGmQBQmKBSdxYz9RTm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LIMA, D. C. B. P.; SANTOS, C. A. **Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação**. Vol. 1 - [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2021.

<https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2021/0521L-Educacao-a-distancia-e-tecnologiasV1.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

MARTIN-FRANCHI, G. Didática crítica: desconstruindo paradigmas neoliberais na educação. In: OLIVEIRA, V. A.; ACHTERBERG, G. B.; FARIA, C. G. M. (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de avanço neoliberal: Diálogos entre pesquisadores(as)**. v. 2, 1. ed. Anápolis: Editora UEG, 2024. p. 164-181.

MORAN, J. M. **Educação híbrida: personalização e tecnologia na aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2020.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PILLAR, A. D. Leituras de narrativas audiovisuais e questões de gênero. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 1–32, 2024. DOI: 10.5965/2175234616382024e0002. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/24573>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (Orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. DOI: 10.1108/10748120110424816. Disponível em: <https://www.emerald.com/oth/article-abstract/9/5/1/317714/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-1?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 23 jul. 2025.

RODRIGUES, A. Narrativas digitais e experiência: exploração de conceitos e implicações para a educação em uma perspectiva humanista. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 692-714, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762020000200692&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000200692&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2025.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. Currículo, narrativas digitais e formação de

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*



professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 61-83, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37451307004>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, E.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23–42, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i1.8640749. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SELWYN, N. **Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education**. New York: Routledge, 2012. Acesso em: 23 jul. 2025.

SOARES, L. M.; PAIVA, A. L. B.; FERRAZ, S. R.; LIMA, P. G. Narrativas digitais: possibilidade de protagonismo estudantil em contexto de pandemia. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 34, p. 269–292, 2022. DOI: 10.5965/2175234614342022269. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21309>. Acesso em: 23 jul. 2025

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Esta obra está licenciada sob uma  
Licença *Creative Commons*

