



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CÉLIO MANFRÉ FILHO

**A ARTE PARA ALÉM DAS TINTAS, TELAS E PINCÉIS:  
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA  
COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE**

---

Londrina  
2024



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2024

CÉLIO MANFRÉ FILHO

**A ARTE PARA ALÉM DAS TINTAS, TELAS E PINCÉIS:  
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA  
COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diene Eire de Mello.

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M276a Manfré Filho, Célio.

A arte para além das tintas, telas e pincéis: : contribuições de uma experiência formativa com as tecnologias digitais no ensino de Arte / Célio Manfré Filho. - Londrina, 2024.  
225 f. : il.

Orientador: Diene Eire de Mello.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

1. formação de professores - Tese. 2. tecnologias digitais - Tese. 3. ensino de Arte - Tese. 4. apropriação - Tese. I. Mello, Diene Eire de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CÉLIO MANFRÉ FILHO

**A ARTE PARA ALÉM DAS TINTAS, TELAS E PINCÉIS:  
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM AS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diene Eire de Mello  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Aparecida Foletto de Moraes  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 27 de fevereiro de 2024.

*Dedico este trabalho aos meus pais, avós e a todos os que vieram antes de mim, pois foi por meio deles que a vida se perpetuou até alcançar minha existência. Em homenagem a eles, comprometo-me a viver plenamente, honrando o legado que me foi transmitido.*

## AGRADECIMENTOS

Com profunda gratidão e reverência, inicio esta seção de agradecimentos reconhecendo a presença e o cuidado divinos que têm permeado minha vida. Em cada momento, desde o dom da vida até o sustento diário, tenho sido agraciado pela generosidade e proteção de Deus. Sua orientação constante e Seu amor incondicional têm sido minha âncora em meio às tempestades e minha fonte de esperança nos dias mais desafiadores. Expresso minha sincera gratidão pelo Seu constante amparo e infinita bondade que tenho recebido ao longo da minha jornada.

Também reservo este espaço para expressar minha admiração e reconhecimento à minha orientadora, Diene Eire de Mello. Seu cuidado, dedicação e orientação foram fundamentais em cada etapa desta jornada acadêmica. Para além do papel de orientadora, você sempre demonstrou uma empatia singular, compreendendo-me, encorajando-me e acreditando em mim. Lembro-me nitidamente do nosso primeiro encontro, quando, ainda tímido, agradei pela oportunidade, e suas palavras ainda ressoam em minha mente: "Todos merecem chances na vida". De fato, sinto-me imensamente sortudo por ter recebido essa oportunidade e tê-la como minha orientadora. Sua nobreza de espírito e seu amor pelo ensino são inspiradores. Não encontro palavras suficientes para expressar a gratidão que sinto por todo o apoio recebido ao longo desses anos.

Agradeço também aos meus pais, por todo o apoio e amor incondicional que sempre me proporcionaram. Desde o início da minha jornada, eles estiveram ao meu lado, orientando-me, encorajando-me e celebrando minhas conquistas. Pai, obrigado por seu amor e apoio, demonstrados de maneira única e genuína. Mãe, obrigado por sempre me incentivar e não medir esforços para que eu alcançasse tudo aquilo que só existia nos meus sonhos. Mesmo sem ter concluído os estudos, você sempre enfatizou a importância da educação e, embora não tenha conseguido me ajudar com muitas tarefas escolares, ensinou-me as lições mais valiosas da vida: respeito, compromisso, solidariedade, amizade e amor. Obrigado, mãe! Obrigado, pai!

Com imenso apreço e carinho, expresso meu profundo agradecimento aos amigos que conheci durante minha jornada na UEL. Em especial, quero agradecer ao João, que desde o momento em que fui aprovado no processo de mestrado, esteve sempre ao meu lado, pronto para me ouvir e contribuir para o meu desenvolvimento acadêmico, com um espírito sempre elevado e positivo. Além

disso, não posso deixar de mencionar o Grupo Oculto, formado por Renata, Cássia, Helliane, Camila e Andrieli. Sinto-me sortudo por tê-las encontrado ao longo desta jornada. Meu caminho nunca foi solitário, e com vocês não só aprendi, mas vivenciei tudo aquilo que estava pesquisando. Cada momento ao lado de vocês foi enriquecedor e formativo. Quero que saibam que levo um pouco de cada uma comigo e admiro profundamente todas vocês.

Quero estender meu sincero agradecimento à professora Dirce, cuja dedicação e amorosidade em suas orientações foram verdadeiramente notáveis. Seu comprometimento não apenas enriqueceu meu trabalho acadêmico, mas também deixou marcas profundas em minha vida. Sua presença foi um verdadeiro privilégio, e eu não poderia estar mais grato pelo seu apoio constante e exemplo inspirador. Obrigado por compartilhar seu conhecimento e tempo comigo. Seu legado continuará a reverberar em minha jornada por muitos e muitos anos.

Quero expressar minha gratidão à professora Luciana, por dedicar seu tempo e aceitar prontamente fazer parte da minha banca de defesa. Embora tenhamos nos conhecido pouco, sua disposição em contribuir para esse momento crucial da minha jornada acadêmica é imensamente valorizada por mim. Sua participação trouxe uma perspectiva valiosa e enriquecedora para a avaliação do meu trabalho, por isso sou muito grato. Espero que possamos cruzar nossos caminhos novamente no futuro. Obrigado por seu apoio e generosidade.

Agradeço a cada participante que aceitou contribuir com essa pesquisa. Esse trabalho é fruto das valiosas contribuições que vocês me deram. Gratidão por terem visto uma proposta positiva nela e terem aceitado me ajudar nesse processo. Agradeço ainda aos meus amigos Sônia, Hugo, Denner, Karina, Greice, Aline, ao meu primo, Alex, e à minha irmã, Marya Alyce, que me apoiaram e sempre estiveram dispostos a me ajudar no que fosse preciso para que eu pudesse realizar esse curso de Mestrado. Vocês foram fundamentais, que Deus lhes pague por tudo.

Por fim, queridos Avós, expresso minha sincera gratidão pela coragem que demonstraram ao longo de suas vidas. Mesmo diante das dificuldades, vocês perseveraram em sua jornada, moldando o destino de muitas mulheres e homens, sem saber o que o futuro reservava. Seu legado de esperança e sonhos permanece vivo em mim, um presente revelado com amor, cuidado e graça. Hoje, sou quem sou por causa de vocês, minhas raízes profundas e fortes. Sentado aqui, refletindo sobre sua influência, só posso expressar profunda gratidão. Obrigado!

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2002, p. 15).

MANFRÉ FILHO, Célio. **A arte para além das telas, tintas e pincéis: contribuições de uma experiência formativa com as tecnologias digitais no ensino de Arte.** 2024. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu-UEL), na Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 2: Formação de professores. O século XXI é marcado por avanços tecnológicos; no entanto, percebe-se que a adoção das tecnologias digitais na educação ainda enfrenta desafios relacionados ao seu uso e apropriação. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições provenientes de uma experiência formativa para um grupo de professores de Arte, no que se refere aos usos e apropriações das tecnologias digitais. A pesquisa tem como referencial a Teoria Histórico-Cultural e trata-se de um estudo qualitativo, na modalidade exploratória explicativa, com princípios da pesquisa-formação. O escopo da investigação concentra-se nos professores de Arte do Ensino Fundamental II da rede municipal de educação de Ourinhos (SP). A pesquisa foi organizada a partir de uma triangulação metodológica, dividida em: 1) Revisão bibliográfica; 2) Elaboração e implementação de uma formação abordando as tecnologias como mediadoras das práticas educativas destinada aos professores; 3) Acompanhamento presencial e coleta de dados ao longo de um semestre letivo. Os instrumentos de coleta de dados incluíram: 1) Entrevistas semiestruturadas com professores de Arte; 2) Registro de observações ao longo dos encontros formativos; 3) Registro de observações das aulas dos professores de Arte; 4) Diário reflexivo mantido pelo pesquisador; 5) Questionários. Durante a pesquisa, emergiram categorias-chave, incluindo Mediação, Colaboração e Condições Objetivas de Vida. Os resultados revelaram que a abordagem das tecnologias digitais como mediadoras das práticas educativas demanda atenção especial, mas sua efetividade está ligada não apenas ao desenho didático, mas também à fluência digital e às condições objetivas dos professores. A pesquisa ressaltou a escassez de formações específicas para o uso das tecnologias digitais, destacando a importância de uma abordagem crítica reflexiva. Além das questões relacionadas à formação, foram identificadas deficiências na infraestrutura escolar, destacando a urgência de investimentos. A colaboração foi destacada como propulsora da aprendizagem significativa, embora tenha enfrentado desafios, especialmente em ambientes *online*. As condições objetivas de vida dos professores, incluindo a sobrecarga de trabalho e as instabilidades profissionais, influenciaram significativamente o processo formativo. A pesquisa evidenciou a importância da formação continuada centrada na escola e a necessidade de políticas públicas que incentivem a participação dos professores. Por fim, destacou-se a necessidade de explorar o potencial das tecnologias digitais no ensino de Arte.

**Palavras-chave:** formação de professores; tecnologias digitais; ensino de Arte; colaboração; mediação; apropriação.

FILHO, Célio Manfré. **Art Beyond Screens, Paints, and Brushes: Contributions of a training experience with digital technologies in art teaching.** 2024. 225f. Master's Dissertation in Education – State University of Londrina, Londrina, 2024.

## ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education at the State University of Londrina (PPEdu-UEL), in Line 2 - Teaching: Knowledge and Practices, Nucleus 2: Teacher Training. The 21st century is marked by technological advancements; however, it is observed that the adoption of digital technologies in education still faces challenges related to their use and appropriation. Given this scenario, this research aims to understand the contributions arising from a formative experience for a group of art teachers regarding the uses and appropriations of digital technologies. The research is based on Historical-Cultural Theory and is a qualitative study, in the exploratory-explanatory modality, with principles of research-training. The scope of the investigation focuses on art teachers from the lower secondary education level of the municipal education network in Ourinhos (SP). The research was organized through methodological triangulation, divided into: 1) Literature review; 2) Development and implementation of training addressing technologies as mediators of educational practices for teachers; 3) On-site monitoring and data collection over one school semester. Data collection instruments included: 1) Semi-structured interviews with art teachers; 2) Observation records during training sessions; 3) Observation records of art teachers' classes; 4) Reflective diary maintained by the researcher; 5) Questionnaires. During the research, key categories emerged, including Mediation, Collaboration, and Objective Life Conditions. The results revealed that the approach to digital technologies as mediators of educational practices demands special attention, but its effectiveness is linked not only to didactic design but also to digital fluency and teachers' objective conditions. The research highlighted the scarcity of specific training for the use of digital technologies, emphasizing the importance of a critical and reflective approach. In addition to issues related to training, deficiencies in school infrastructure were identified, highlighting the urgency of investments. Collaboration was highlighted as a facilitator of meaningful learning, although it faced challenges, especially in online environments. Teachers' objective life conditions, including workload and professional instabilities, significantly influenced the training process. The research evidenced the importance of school-centered continuing education and the need for public policies to encourage teacher participation. Finally, the need to explore the potential of digital technologies in art education was emphasized.

**Keywords:** teacher education; digital technologies; art education; collaboration; mediation; appropriation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Infográfico Projeto Ambiências Formativas .....	33
Figura 2: Trajetória da Pesquisa-Ação .....	40
Figura 3: Mapa de São Paulo e localização geográfica de Ourinhos (SP) .....	46
Figura 4: Captura de tela da Interface da formação: página inicial.....	54
Figura 5: Captura de tela da interface da formação: Ambientação para Formação .....	55
Figura 6: Captura de tela da interface da formação: passos da formação .....	56
Figura 7: Captura de tela da interface da formação: ambientação para formação – Rota de Estudos .....	56
Figura 8: Captura de tela da interface da formação: formadores .....	57
Figura 9: Captura de tela da Interface da formação – Estações.....	58
Figura 10: Captura de tela da Interface da formação – Estação 1 – Paradas .....	59
Figura 11: Captura de tela da Interface da formação - Estação 3 .....	61
Figura 12: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Início .....	61
Figura 13: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Curadoria .....	63
Figura 14: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Arte .....	64
Figura 15: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Arte e Educação .....	65
Figura 16: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Arte / Arte e Tecnologia.....	66
Figura 17: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Ambiência Computacional.....	67
Figura 18: Captura de tela da Interface do <i>site</i> ARTIC / Estação 3 / Ambiência Computacional.....	68
Figura 19: Captura de tela da Interface da formação - Estação 3 / Para seguir aprendendo .....	69
Figura 20: Organização dos descritores de pesquisa.....	73
Figura 21: Infográfico da Formação.....	119
Figura 22: Captura de tela: <i>Jamboard</i> .....	132
Figura 23: Captura de tela: 1º Encontro Síncrono pelo Google Meet.....	132
Figura 24: Captura de tela do grupo de <i>WhatsApp</i> da Formação .....	136
Figura 25: Avatares .....	136

Figura 26: Avatares .....	137
Figura 27: Captura de Tela do grupo de <i>WhatsApp</i> da Formação .....	141
Figura 28: Produção feita pela professora Anita.....	143
Figura 29: Registro de prática pedagógica realizada por participante.....	145
Figura 30: Captura de Tela do grupo de <i>WhatsApp</i> da Formação .....	158
Figura 31: Captura de tela de diálogo com a professora Anita pelo <i>WhatsApp</i> .....	179
Figura 32: Captura de tela de diálogo com a professora Anita pelo <i>WhatsApp</i> .....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre Pesquisa-Ação e Pesquisa-Formação.....	44
Quadro 2: Participantes da pesquisa .....	50
Quadro 3: Objetivos, instrumentos e fontes de informação.....	52
Quadro 4: Desenho Didático da Formação .....	53
Quadro 5: Busca por produções realizadas - SUCUPIRA.....	73
Quadro 6: Trabalhos selecionados .....	74
Quadro 7: Trabalhos selecionados.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PEIC	Programa Educação Inovação Conectado
PPEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
TD	Tecnologias Digitais
THC	Teoria Histórico-Cultural
TCD	Teoria da Cognição Distribuída
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	23
1.1 PROJETO AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS .....	30
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	34
2.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM E MODALIDADE .....	35
2.1.1 Pesquisa-Ação .....	38
2.1.2 Pesquisa-Formação.....	41
2.2 CAMPO DE PESQUISA.....	45
2.3 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO .....	47
2.3.1 Professora Tarsila do Amaral, 55a, 25td .....	48
2.3.2 Professora Frida Kahlo, 51a, 16td .....	49
2.3.3 Professora Artemisia Gentileschi, 46a, 24td .....	49
2.3.4 Professora Anita Malfatti, 46a, 13td.....	49
2.3.5 Professora Lygia Clarck, 46a, 8td.....	49
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	51
2.5 DESENHO DIDÁTICO DA FORMAÇÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....	52
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE: UMA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	71
3.1 ANÁLISE DOS TRABALHOS RELACIONADOS E ARTICULAÇÃO .....	77
<b>4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEITOS E PRINCÍPIOS</b> .....	91
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	99
4.2 CONEXÕES ENTRE ARTE E VIDA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE .....	105
4.3 DESAFIOS DA ARTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA.....	110
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	116
5.1 PROCESSO DE CRIAÇÃO DO MODELO FORMATIVO .....	117

5.2	PRIMEIRO CONTATO COM OS PARTICIPANTES: PERCEPÇÕES INICIAIS DA REALIDADE DOCENTE E EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO.....	119
5.3	INÍCIO DA FORMAÇÃO: AMBIENTAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS PARTICIPANTES .....	130
5.4	MEDIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO .....	138
5.5	COLABORAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO.....	153
5.6	CONDIÇÕES OBJETIVAS DE VIDA: PARTIDAS E PERMANÊNCIAS AO LONGO DA FORMAÇÃO.....	163
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>210</b>
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	211
	APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS .....	214
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>220</b>
	ANEXO A – DECRETO 7.754, DE 18 DE JULHO DE 2023 .....	221
	ANEXO B – COMUNICADO Nº 064/2023 .....	225

## APRESENTAÇÃO

*"Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos" (Freire, 2001, p. 79).*

Fazer uma pesquisa é trilhar um caminho, percorrer linhas e ousar caminhar por lugares desconhecidos. A pesquisa está intrinsecamente ligada à nossa história, conectando-se com as trajetórias individuais, anseios e reflexões, assim como os (des)encontros ao longo da jornada de cada um. Ela estabelece uma conexão direta com as experiências vividas, sobretudo na forma como essas experiências são interpretadas e remodeladas, auxiliando-nos a construir nossa identidade e a posicionar-nos diante do mundo.

Ao embarcar em uma pesquisa, adentramos em um universo de descobertas, questionamentos e aprendizados. Cada passo dado na busca por conhecimento amplia a compreensão e nos impulsiona a novos horizontes. A pesquisa nos desafia a explorar além dos limites conhecidos, a abraçar a incerteza e a buscar respostas para perguntas que nos movem e nos cercam.

A escolha da citação que inicia este estudo é resultado de uma análise cuidadosa sobre o potencial da palavra *experimental*<sup>1</sup>. A frase nos convida a uma reflexão acerca da natureza humana e seu desenvolvimento, sugerindo que o processo de autodescoberta é contínuo e que estamos sempre nos transformando à medida que experimentamos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

A palavra *experimental* carrega em si a ideia de explorar, vivenciar e testar algo novo. Por meio dessa ação, somos expostos a diversas situações, desafios e oportunidades de aprendizado. Cada experiência nos proporciona um espaço de crescimento, permitindo-nos expandir horizontes e construir nossa identidade. Ao experimentar, abrimo-nos para o novo, consideramos perspectivas e permitimo-nos ser transformados pelas experiências que atravessam nosso caminho.

---

<sup>1</sup> No texto de Jorge Larrosa Bondía, "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", a palavra *experimental* é intrinsecamente vinculada às ideias do autor sobre a natureza da experiência. Segundo Bondía (2002, p. 25), "a etimologia da palavra 'experiência' revela sua raiz no latim 'experiri', que significa 'provar' ou 'experimentar'". Nesse contexto, a experiência é concebida como um encontro profundo e uma relação significativa com aquilo que é experimentado, provado ou tocado. Bondía (2002) destaca que a verdadeira experiência não se resume ao simples passar do tempo ou aos eventos que ocorrem diariamente, mas sim àquilo que nos afeta e nos toca profundamente, distinguindo-se da mera sucessão de acontecimentos cotidianos.

Nesse sentido, mergulho em minhas próprias experiências, buscando entender quais delas – se é que seja possível defini-las – me conduziram ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu-UEL). Confesso que, a cada vez que me reconheço como parte desse programa, sinto uma profunda gratidão, pois cada dia na universidade, cada encontro com professores e colegas é um verdadeiro movimento de formação e transformação, tanto quanto aluno, docente, pesquisador, quanto também como ser humano.

Cada passo dado no âmbito acadêmico é uma oportunidade de crescimento, aprendizado e desenvolvimento pessoal. A interação com professores renomados, a troca de conhecimentos com colegas e a imersão em um ambiente de pesquisa proporcionam uma rica experiência que vai além do acúmulo de conhecimentos teóricos. Dentro desse espaço repleto de encontros significativos, sou constantemente desafiado a questionar minhas próprias concepções e aprimorar meu conhecimento em pensamento crítico, reflexão e autodescoberta.

Rangel (2011), em seu poema intitulado *Encontro*, descreve que, "quando os poetas se encontram, palavras dançam, e são coloridas e odores emanam [...]". Essa metáfora ressalta a importância do encontro e da interação entre as pessoas. Como professor, acredito fortemente na docência do encontro. Esse é um conceito que valoriza a relação entre professor e aluno, e o diálogo que ocorre durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem se baseia na ideia de que o conhecimento é construído coletivamente, por meio da interação entre as pessoas. Segundo Deleuze e Parnet (2004), a palavra *encontro* significa *descobrir, capturar, roubar*. Assim, nós nos encontramos não apenas com pessoas, mas também com eventos, pensamentos, movimentos e experiências.

Poderia aqui tecer inúmeras conexões sobre minha trajetória e os (des)encontros que me despertam enquanto pesquisador e me impulsionam na escrita desta dissertação. Contudo, entre tantos movimentos vividos, escolho destacar com especial apreço minha inserção e participação no Grupo de Pesquisa *DidaTic - Didática, Aprendizagem e Tecnologia*<sup>2</sup>, em 2021. Foi nesse espaço, por

---

<sup>2</sup> Grupo de estudo, pesquisa e extensão ligado ao Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da Universidade Estadual de Londrina, que atua no campo do uso didático das tecnologias digitais (disponível em: <https://ueldidatic.wixsite.com/website>).

meio das leituras, encontros, eventos e discussões, que despertou um novo olhar para as Tecnologias Digitais (TD) e pude entender na prática a essência da afirmação de Rubem Alves (2004, p. 18) de que "a primeira função da educação é ensinar a ver".

A participação no grupo de estudos permitiu-me familiarizar-me com a teoria Histórico-Cultural, além de me possibilitar adotar uma perspectiva mais humanizada, crítica e responsável em relação às TD. Encontrei respostas para tantas perguntas e, ao mesmo tempo, fui levado a reformular muitas outras, que, aliás, continuam surgindo constantemente. Além disso, essa experiência me proporcionou novas amizades, que, embora tenham com um começo tímido, rapidamente se transformaram em parcerias repletas de aprendizagem e colaboração. Essa é uma das maravilhas que somente a educação pode proporcionar!

Portanto, gostaria de compartilhar brevemente alguns dos caminhos percorridos e dos valiosos aprendizados pelos quais passei, estou passando e ainda passarei. Começarei pelo meu processo de formação acadêmica, uma etapa fundamental ao despertar em mim a paixão pela Arte e pela docência.

Iniciei minha jornada acadêmica aos 23 anos no curso de Artes Visuais no Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (UNIFIO) [2014-2016]. Durante a graduação, tive a oportunidade de experimentar um encontro transformador com a Arte. Foi nesse contexto que descobri a beleza e a profundidade que a arte pode trazer para a vida de uma pessoa. O curso foi um divisor de águas na minha vida, não apenas contribuindo para a minha formação profissional, mas também para meu crescimento pessoal.

A arte abriu as portas da percepção, permitindo-me olhar o mundo de uma forma mais sensível e atenta aos detalhes. Por meio das aulas, percebi que a arte não se limita a um objeto estético, mas é capaz de despertar emoções, transmitir mensagens e provocar reflexões profundas. Foi nesse momento que também surgiu meu interesse pela docência. Percebi que, ao ensinar arte, eu poderia não apenas transmitir conhecimentos técnicos e científicos, mas também ajudar os alunos a expressarem, dando vazão à criatividade. A docência se tornou não apenas uma profissão, mas uma maneira de fazer a diferença na vida dos alunos e cultivar o amor pela arte em suas trajetórias.

Embora o curso de Artes Visuais tenha sido rico na exploração de técnicas, materiais e conceitos, preparando-me para a docência, a integração das tecnologias

digitais como ferramentas mediadoras, de criação e expressão foi pouco abordada. Não havia na matriz curricular uma disciplina destinada a explorar, conhecer e refletir sobre os usos das TD no ensino de Arte.

No entanto, alguns professores propunham práticas voltadas principalmente à fotografia, buscando aproximarmo-nos desses artefatos digitais. Durante as aulas eram evidentes a preocupação e o empenho dos docentes em proporcionar vivências e experimentações que dialogassem com as demandas da vida contemporânea.

Essas experiências foram valiosas, pois despertaram em mim a curiosidade e as possibilidades que as tecnologias digitais poderiam oferecer no campo da Arte e do ensino. Embora não tenham sido abordadas de forma abrangente, essas iniciativas despertaram em mim o desejo de explorar mais profundamente as tecnologias digitais como ferramentas de expressão artística, comunicação e ensino.

Ao finalizar minha graduação em 2016, iniciei meu carreira como professor nos Anos Finais da Educação Básica, atuando tanto na rede pública quanto na privada. Esse foi um período de intensas experiências e grandes descobertas. Nesse sentido, pude proporcionar aos meus alunos parte do que vivenciei em minha graduação, aproximando-os da arte e ensinando novas formas de ver o mundo; isso se tornou uma das minhas metas enquanto professor.

A sala de aula transformou-se em um "ateliê", espaço de aprendizagem e criação. Como professor em início de carreira, percorri muitos caminhos, realizei diversas trocas entre os pares e cursei vários cursos para enriquecer minha prática docente. No entanto, apesar de motivado, sempre me deparava com minhas próprias limitações em relação à ausência de aprendizado sobre o uso das tecnologias digitais.

Foi somente por meio das experiências profissionais na rede privada em 2017 e da participação em programas de formação continuada que meu contato com as TD se expandiu. Essa oportunidade ampliou meu repertório e abriu possibilidades para diferentes usos dos artefatos digitais em minha prática docente. Pude explorar novas ferramentas, aplicativos e recursos tecnológicos que me possibilitaram desenvolver práticas colaborativas e interativas.

Ao longo dos anos fui apresentado às certificações do *Google for Education* e passei a integrar o *Grupo de Educadores Google (GEG)*. Essa participação em comunidades de educadores foi fundamental para o meu crescimento profissional e

para o compartilhamento de experiências com outros colegas de todo o país. Por meio dessas comunidades, pude adquirir conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias digitais no ensino, especialmente durante o período desafiador da pandemia de SARS-CoV-2, em que as TD se tornaram essenciais para a continuidade do trabalho pedagógico.

Essas experiências e trocas valiosas culminaram em um convite especial de 2021, para atuar como Professor Especialista em Arte no Amplifica, compondo o núcleo acadêmico e sendo responsável pela Coordenação Pedagógica dos professores *designers* em Arte, no processo de elaboração das Experiências de Aprendizagem para a obra coletiva chamada *Sagres Educa*<sup>3</sup>. O programa reúne materiais didáticos e produção audiovisual exclusiva para o contexto de ensino remoto e híbrido voltado para estudantes e professores da Educação Básica em uma plataforma.

Embora tenham surgido oportunidades profissionais ao longo do tempo, senti a necessidade de adquirir um embasamento teórico que me ajudasse a pensar e explorar as TD para além de seu uso instrumental. Foi então que, em 2021, decidi me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Fui aprovado e iniciei minha jornada de pesquisa, com um projeto focado em investigar e compreender as potencialidades das tecnologias digitais na educação, especialmente no ensino e compreensão da arte como linguagem expressão e criação humana.

Portanto, a aproximação das tecnologias digitais por meio da formação continuada é a linha principal que se entrelaça no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. O tema deste estudo é o resultado dos meus (des)encontros, das (re)construções que vivencio diariamente como pesquisador e indivíduo. Segundo Feldens (2008, p. 21), uma pesquisa é como um "texto repleto de linhas por todos os lados se enroscando, se alargando – por vezes compondo, por vezes rompendo". Nesse sentido, assim como minha bisavó materna, uma talentosa rendeira nordestina que pacientemente tecia suas belas rendas brancas, também entrelaço minhas vivências, encontros, anseios, leituras e questionamentos. Entre linhas e nós

---

<sup>3</sup> Iniciativa da Fundação Sagres em colaboração com organizações sociais ligadas à comunicação, educação, saúde e meio ambiente. Disponibilizado por meio de plataforma digital e aplicativo, o programa atende às exigências de baixa conectividade e chega à comunidade por meio da transmissão em TV aberta. O conteúdo é alinhado aos ODS e segue as diretrizes da BNCC (disponível em : <https://www.sagreseduca.com.br/>).

que se enroscam e se alargam, construo esta dissertação com a expectativa de contribuir para o fortalecimento de reflexões e discussões sobre o tema, estimulando novas formas de pensar, sentir e agir a cada "acesso" e interação com as tecnologias digitais no ensino de Arte, assim como essas interações geraram novas percepções e conhecimentos a minha vida.

## 1 INTRODUÇÃO

Acompanhando o emergir do século XXI nos anos 2000, as tecnologias digitais despontam consistentemente como canal de comunicação por todo o mundo. Na contemporaneidade<sup>4</sup>, a internet se tornou o principal meio pelo qual as interações humanas acontecem, e todos os avanços tecnológicos decorrentes desse processo possibilitaram a redução das distâncias físicas e geográficas por meio de um simples toque na tela. Tais condições fizeram solidificar a concepção de que cada vez mais as tecnologias se tornaram fundamentais na vida das pessoas. Afinal, os usos das tecnologias digitais representam uma forma de ser e estar no mundo em uma sociedade permeada pela cultura digital.

Embora as transformações sejam evidentes em grande parte da sociedade, nota-se que tais mudanças ocorrem vagarosamente no campo da educação escolarizada, visto que a escola ainda enfrenta grandes dificuldades nos processos que envolvem o acesso aos artefatos, a conectividade e também no que se refere a apropriação e usos das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

Essas dificuldades ficaram ainda mais evidentes no contexto da pandemia da COVID-19, evidenciando a falta de conectividade entre alunos e professores, além da falta de formação adequada para que os docentes pudessem lidar com os desafios impostos pela crise sanitária que atingiu o mundo no início de 2020. De acordo com os resultados da pesquisa TIC Educação 2020 (CGI.br, 2020), que tem como propósito investigar a adoção, utilização e apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas brasileiras, a falta de acesso à internet e de dispositivos digitais foi um dos principais desafios enfrentados durante o ensino remoto. No entanto, de acordo com Pretto e Bonilla (2022), muitos professores também enfrentam dificuldades que vão além da conectividade, incluindo a falta de conhecimentos básicos para lidar com as tecnologias em rede.

Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Península (2020), constatou-se que cerca de 49% dos professores não foram capacitados especificamente para lidar com os desafios impostos pelo ensino remoto. Adicionalmente, 46% relataram não

---

<sup>4</sup> É necessário esclarecer que ao utilizar o termo "*contemporaneidade*", esse autor busca referir-se ao período da atualidade. Nesse sentido, não há intenção de fomentar possíveis discussões específicas sobre o referido período de tempo; trata-se apenas da utilização de um sinônimo.

possuir conhecimentos necessários para utilização de ferramentas virtuais que poderiam ser aplicadas nesse tipo de ensino. Em relação a esse cenário, Brito (2020) enfatiza que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes é a seleção de recursos que surgem constantemente na atualidade. No entanto, se esses recursos forem utilizados de maneira adequada, podem trazer benefícios significativos para a prática docente.

Importante ressaltar que as legislações estabelecem políticas educacionais que visam à integração das tecnologias digitais como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Entre essas leis, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013) se destacam ao salientar que as tecnologias digitais se constituem como dispositivos indispensáveis no sentido da formação da cidadania plena do sujeito. Segundo o documento, existe uma preocupação com a construção de uma cidadania que esteja entrelaçada às influências tanto globais quanto locais. Isso implica que o exercício da cidadania deve estar alinhado aos eventos, movimentos, fenômenos e acontecimentos naturais e sociais, especialmente vinculado aos avanços tecnológicos na contemporaneidade.

No contexto da construção da cidadania, as DCNs (Brasil, 2013) destacam que a utilização das tecnologias digitais têm o potencial de possibilitar aos estudantes estabelecer conexões geográficas, ambientais e sociais distintas de seu local, cultura e território, ampliando assim as experiências que vivenciam diariamente. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem desencadear mudanças no discurso, nos significados culturais, sociais e, especialmente, nas narrativas geográficas e históricas, por meio de uma variedade de dispositivos disponíveis na rede do ciberespaço para mediar as aprendizagens dos estudantes (Fernandes Júnior; Almeida; Almeida, 2022).

Paralelamente, outros documentos destacam a importância das tecnologias digitais na educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) surge como um documento normativo e de referência obrigatória, delineando dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental e médio. Essas competências, por sua vez, desdobram-se em habilidades específicas distribuídas nas diversas áreas do conhecimento. Além de preconizar a formação integral do aluno, a BNCC estabelece um conjunto de "aprendizagens essenciais" que buscam garantir o desenvolvimento de

competências, envolvendo a mobilização de conceitos, procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, assim como a adoção de atitudes e valores voltados para a solução de problemas cotidianos (Brasil, 2017, 2018).

A Cultura Digital se revela como uma das dez competências gerais destacadas pela BNCC, reforçando a importância do domínio das tecnologias digitais como um conhecimento fundamental para a formação dos estudantes. Conforme estipulado no documento, tal competência visa instruir os alunos a "utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (Brasil, 2017, p. 9).

Com base nessas competências e considerando esse documento como guia para a educação nacional, os cursos de formação de professores também precisaram ser revistos. Assim, no final de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, que aprova novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro do mesmo ano.

Esse documento revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para se alinhar à BNCC, conforme estipulado pelo art. 11 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou o art. 62, § 8º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966, a LDB, estabelecendo o prazo de dois anos para que os currículos dos cursos de formação de docentes estejam em conformidade com a BNCC.

A resolução define competências gerais e específicas que abrangem conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. No que diz respeito à reflexão e ao uso de tecnologias de informação e comunicação, as competências são as seguintes:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens;  
Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimentos para todos os estudantes;  
Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais (Liska, 2021, p. 300).

No que diz respeito à prática docente, a resolução busca um comprometimento profissional que envolva a compreensão, utilização e criação crítica, significativa, reflexiva e ética de tecnologias digitais nas práticas docentes. Estas devem ser utilizadas como recursos pedagógicos para comunicação, acesso a informações, produção de conhecimento, resolução de problemas e promoção da aprendizagem. Adicionalmente, enfatiza o conhecimento e apreciação das diferentes identidades e necessidades dos estudantes, incentivando o uso de tecnologias para garantir inclusão e desenvolvimento das competências da BNCC. Além disso, destaca a importância do trabalho coletivo, participação em comunidades de aprendizagem e uso de recursos tecnológicos para compartilhamento de experiências profissionais, visando fortalecer a colaboração entre educadores.

Contudo, como mencionado anteriormente, persiste uma lacuna na formação continuada dos professores no que diz respeito ao uso e apropriação das tecnologias digitais. Diante das atuais demandas, surge a questão de como viabilizar uma educação que atenda às necessidades contemporâneas, se o ambiente escolar não dispõe da estrutura adequada. É sensato e viável esperar que os professores proponham práticas pedagógicas inovadoras sem ter familiaridade com as tecnologias educacionais e sem acesso a formação continuada de qualidade?

Tais questionamentos movem esta pesquisa, e, embora seja necessário buscar novas abordagens no ensino, é preciso ter em mente que essa transformação não deve implicar em desprezar tudo o que se tem ou o que se é, mas revela-se como uma metamorfose, que passa essencialmente pela identidade e pela cultura da escola. Dessa forma, mais do que inserir, é preciso apropriar-se das tecnologias de modo que os sujeitos escolares sejam desafiados a debruçar-se sobre as práticas que já vêm sendo trabalhadas ao longo dos anos, questionando os usos que têm se dado para tais recursos e possibilitando aos docentes e discentes novos meios de ensinar e aprender.

E quanto à Arte? Bem, a arte é uma forma ancestral de expressão humana que remonta aos tempos mais remotos da história da humanidade. Com uma ampla gama de formas de manifestação, como pintura, escultura, música, literatura, teatro e dança, a arte é uma linguagem que permite a comunicação de ideias, emoções e sentimentos. Além disso, é um meio de reflexão sobre a condição humana e a sociedade em que vivemos, contribuindo para a formação cultural e emocional dos indivíduos. Por essa razão, pode-se afirmar que a arte é um componente essencial

de uma educação abrangente e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das pessoas (Unesco, 2020).

Com o avanço das tecnologias digitais, a arte ganhou novas possibilidades e ao mesmo tempo tem enfrentado novos desafios. As tecnologias digitais permitem ao indivíduo uma ampla variedade de experiências, que vão desde a utilização de *softwares* específicos de edição de imagens e de vídeos até a criação de projetos multimídias, passando por experiências que envolvem a realidade virtual e aumentada. As diferentes possibilidades tecnológicas permitem que pessoas de diferentes níveis sociais e culturais tenham acesso à arte de maneira mais próxima e inclusiva.

Atualmente, é possível, por exemplo, visitar museus, galerias e exposições no conforto do lar, graças à tecnologia. Além disso, a arte se expandiu para além dos espaços tradicionais, tomando conta das ruas. Uma simples fachada de prédio pode se tornar uma tela multimídia, possibilitando novas formas de expressão artística com apenas um clique. Todas essas possibilidades ampliaram a compreensão e o interesse pela arte, tornando-a mais acessível para uma grande parcela da população e promovendo a sua democratização.

Por outro lado, o ensino de Arte no contexto escolar se mantém muitas vezes preso a práticas desatualizadas e desconectadas da contemporaneidade. Neste sentido, é fundamental que se tenha consciência do momento em que o ensino de Arte se encontra em seu processo histórico de evolução, reconfigurando-se a partir das relações entre ser humano e tecnologias digitais. A arte contemporânea é resultado dessas relações, e a escola precisa acompanhar essa transformação para oferecer aos alunos uma formação mais completa e atualizada.

Diante dessas considerações, elencamos o seguinte problema de pesquisa: **Quais as contribuições de uma experiência formativa para um grupo de professores de arte no que se refere aos usos e apropriações das tecnologias digitais?**

Entende-se que a simples inserção das tecnologias não garante por si só a aquisição dos conhecimentos e nem mesmo as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Kenski (2012, p. 75), ao afirmar que "novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam", portanto, mais do que oferecer suporte físico e estrutural, faz-se necessário repensar a forma como as novas tecnologias vêm sendo adotadas e trabalhadas pela comunidade escolar.

Para tanto, esse estudo tem como objetivo geral **compreender as contribuições provenientes de uma experiência formativa para um grupo de professores de arte, no que se refere aos usos e apropriações das tecnologias digitais**. Alcançar um objetivo demanda o percurso de um caminho na busca pela superação dos objetivos específicos, delineados abaixo:

- a. Identificar como os professores percebem o papel das tecnologias e se apropriam delas em suas práticas de ensino;
- b. Compreender como as condições objetivas dos professores influenciam no uso das tecnologias digitais;
- c. Investigar como a mediação e a colaboração podem influenciar nos usos e apropriações das tecnologias digitais pelos professores.

Para atender os objetivos propostos, um grupo de estudantes de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (Mestrado e Doutorado), todos admitidos no ano de 2022 e compartilhando a orientação das professoras responsáveis pelo projeto "Ambiências Formativas para o uso de Tecnologias Digitais" (2021), a ser discutido na próxima seção, desenvolveram de forma colaborativa uma experiência formativa destinada aos professores da Educação Básica nas cidades de Londrina (PR), Apucarana (PR) e Ourinhos (SP). Essa formação, liderada por esses estudantes, concentra-se principalmente na utilização e apropriação das tecnologias digitais como uso didático. Ressalta-se que este estudo focaliza especificamente o processo formativo dos professores de Arte da Rede Municipal de ensino de Ourinhos (SP). Mais detalhes sobre a estrutura e o conteúdo da formação serão abordados na seção designada para esse fim.

A presente investigação se caracteriza como qualitativa, nas teorias Histórico-Cultural, cujo principal expoente é Vygotsky, e na teoria da Cognição Distribuída (Salomon, 1993). A teoria Histórico-Cultural nos proporciona a compreensão do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, considerando que a aprendizagem humana é inseparável das forças históricas e culturais que a influenciam. O termo *Cultural* refere-se às interações sociais que ocorrem dentro de um contexto cultural específico, envolvendo os meios socialmente estruturados, os instrumentos e a linguagem. Assim, a dimensão *Histórica* não apenas está intrinsecamente ligada à dimensão cultural, mas também a outras esferas como a "social, política, filosófica,

ética, técnica, histórica etc., e, dentre essas, a dimensão psicológica" (Severino, 1991, p. 36).

Por sua vez, a Teoria da Cognição Distribuída oferece *insights* sobre como o sujeito interage com o contexto em que está inserido, considerando os processos de mediação que ocorrem nesse ambiente com o uso de artefatos. Portanto, a Teoria da Cognição Distribuída servirá como unidade de análise a partir de dois elementos fundamentais: colaboração e mediação.

Dentro do contexto do ensino de Arte, as tecnologias digitais podem ser reconhecidas como avanços que foram aprimorados ao longo da sociedade humana e que podem servir como instrumentos culturais de aprendizagem, uma vez que têm a capacidade de facilitar a interação entre os indivíduos e, desse modo, estimular o desenvolvimento cognitivo. Além disso, as tecnologias digitais oferecem acesso a uma ampla gama de recursos culturais, como obras de arte de diferentes épocas e culturas, ampliando as experiências artísticas dos alunos e enriquecendo sua compreensão histórica e da diversidade cultural. Portanto, a THC nos permite compreender os usos das tecnologias a partir dos condicionantes materiais, históricos e culturais.

Há de se esclarecer que esta pesquisa está integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na Linha 2 - Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 1: Formação de professores, cujo propósito consiste em elaborar atividades de ensino e pesquisa relativos à Formação Inicial e Continuada de professores. O estudo está associado ao Grupo de Pesquisa *DidaTic* - Didática, Aprendizagem e Tecnologia, vinculado ao Departamento da mesma Universidade e registrado no CNPQ tendo como foco ações formativas mediadas por tecnologias digitais, além de compreender de que forma essas tecnologias podem influenciar e alterar os processos didáticos.

Com o intuito de organizar a escrita do presente estudo, optamos por adotar seções, que serão explicitadas a seguir. Além da apresentação, introdução e considerações finais, essa pesquisa está organizada em 06 seções principais, que, por sua vez, estão divididas em subseções. Iniciamos com a apresentação pessoal do autor, seguida por uma breve introdução que oferece ao leitor uma visão geral da pesquisa, abrangendo a problematização, o objetivo geral e os específicos, a justificativa do estudo, cenário, participantes, instrumentos de dados, entre outros aspectos. Na introdução também há uma contextualização em relação ao projeto

"Ambiências Formativas para o uso de tecnologias digitais", que serve como um arcabouço abrangente para toda a pesquisa.

Na segunda seção, intitulada "*Percurso metodológico*", encontra-se a organização, a abordagem e a modalidade da pesquisa. O leitor será apresentado também ao campo de pesquisa, a caracterização dos participantes, critérios de seleção, bem como os Instrumentos Utilizados para a coleta de dados, a concepção e a organização da formação proposta, denominada "Tecnologias Digitais como Mediadoras de Práticas Educativas", e o método de análise empregado.

Na sequência, na terceira seção, intitulada "*Pesquisas sobre formação docente e o uso de tecnologias no ensino de arte*", encontra-se a revisão de literatura e a sistematização do conhecimento produzido, que se relaciona com a temática central desta pesquisa. Nesse capítulo, também são analisados os trabalhos selecionados e são descritos os métodos de inclusão e exclusão utilizados na seleção deles.

Na quarta seção buscamos produzir reflexões a respeito das teorias que embasam essa pesquisa, especificamente, a teoria histórico-cultural e a teoria da cognição distribuída, explorando seus conceitos e princípios fundamentais, os quais servem como pilares fundamentais que sustentam as discussões presentes neste estudo.

Na quinta seção, apresentamos reflexões acerca dos usos e apropriações das tecnologias digitais no contexto escolar, com ênfase no ensino de Arte. Concluímos com a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas que embasaram todas as reflexões realizadas ao longo deste estudo, assim como os apêndices e anexos que fazem parte dele.

## 1.1 PROJETO AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este estudo está inserido no contexto de um projeto mais amplo conduzido pelo grupo *DidaTic - Didática, Aprendizagem e Tecnologias*, do Departamento de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), aprovado pelo Comitê de Ética, ao qual foi submetida uma emenda aprovada pelo CAEE 53275621.4.0000.5231 e Parecer de nº 6.328.262, que regula e legaliza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), documento que respalda o pesquisador para realizar a coleta e tratamento de dados.

O projeto intitulado "Ambiências Formativas com o uso de Tecnologias Digitais" (Mello; Moraes, 2021) tem como principal objetivo investigar como a implementação de ações formativas e intervenções mediadas por tecnologias digitais influenciam o desenvolvimento de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias, visando criar ambientes formativos que sejam verdadeiramente significativos. Esse projeto de pesquisa utiliza como base a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Cognição Distribuída, para compreender o desenvolvimento cognitivo do sujeito nas mediações presentes nas práticas sociais, instrumentais e no ambiente. Segundo Mello e Moraes,

A realização de uma pesquisa que focaliza ações formativas mediadas pelas tecnologias digitais para subsidiar a criação de ambiências formativas, práticas autorais, colaborativas e emancipatórias ancora-se na defesa de que na atualidade se faz necessário investir em estudos que viabilizem o repensar da ação didática, considerando que as atividades, as tecnologias e o meio sociocultural têm papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (Mello; Moraes, 2021, p. 2).

À luz dessas considerações, torna-se evidente a necessidade de desenvolver programas de formação de professores que priorizem não apenas a compreensão teórica, mas também a capacitação prática no contexto das tecnologias digitais. Esses programas devem ser fundamentados em teorias que explicam como os sujeitos aprendem e interagem dentro de seus contextos, com foco nos processos mediacionais que ocorrem nesse ambiente.

Nesse sentido, o conceito de *ambiências formativas* está ligado a cenários de aprendizagem específicos. Nas palavras de Santos e Amaral (2020, p. 6), "ambiências formativas são situações de aprendizagem co-criadas em espaços e tempos híbridos em que se articulam ambientes físicos e digitais". Em outras palavras, numa ambiência formativa, as possibilidades midiáticas contemporâneas estimulam a autoria, a construção colaborativa, o compartilhamento e a utilização de recursos, textos e imagens. Isso resulta no desenvolvimento de práticas interativas que possibilitam que cada participante interaja livremente com todos os outros, sem hierarquias. Além de trazer diferentes questões e contribuições para a ambiência, cada participante também elabora pesquisas, fomenta e institucionaliza novos métodos de produção de conhecimento.

O projeto "Ambiências Formativas com o uso de Tecnologias digitais" possui três princípios para pensar a formação de professores: autoria, colaboração e emancipação. A autoria representa a capacidade dos indivíduos de expressarem

suas ideias, experiências e perspectivas de forma única, promovendo a criatividade e a individualidade. No contexto da cibercultura, a concepção de *autoria* destacada por Veloso e Bonilla (2018), ao referenciar as ideias de Salles (2008), destaca que a criação é mais resultado de um processo de trabalho do que de mera inspiração. Este autor compreende que "a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se constituindo ao longo do processo de criação" (Salles, 2008 *apud* Veloso; Bonilla, 2018, p. 9). Isso implica que a autoria é sempre coletiva, embora respeite as singularidades do autor que assina a obra ou prática.

A colaboração, por sua vez, enfatiza a importância de trabalhar em conjunto, incentivando a troca de conhecimento e a construção coletiva de saberes, permitindo um ambiente de aprendizado rico e diversificado. Segundo Magalhães (2004), a colaboração implica contribuir de maneira crítica para o grupo, uma vez que os participantes devem interagir com todos, tomar decisões, fazer escolhas e compartilhar. Isso não se restringe a uma única pessoa, mas depende do grupo como um todo. Importante ressaltar que

O processo colaborativo não implica que todos os participantes tenham a mesma "agenda" ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidade de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos (Magalhães, 1998, p. 173).

Nesse sentido, a colaboração envolve reflexão e negociação, abrangendo a construção conjunta, a troca de ideias e a articulação de discursos, o que por vezes pode gerar conflitos entre os participantes, demandando a atenção, comunicação verbal e respeito por parte de todos os envolvidos no processo.

Por fim, a emancipação visa formar os participantes, dando-lhes autonomia e empoderamento para se tornarem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes tomar decisões informadas e participar ativamente na construção do conhecimento. A partir da visão de Freire (2005), entendemos a emancipação como um processo político e educacional de fundamental importância para os indivíduos. Nessa perspectiva, a emancipação é percebida como um estágio de transformação na vida daqueles que buscam romper com o sistema de opressão. Esse processo atinge pleno significado quando o sujeito se aproxima de sua existência plena, reconhecendo-se como um sujeito histórico, em constante evolução e autônomo. Essa jornada envolve conscientização da realidade como um

meio de alcançar a libertação da opressão, com o potencial de desencadear transformações significativas.

Figura 1: Infográfico Projeto Ambiências Formativas



Fonte: O autor (2023).

Esses três princípios se integram para formar um ambiente educacional dinâmico e inclusivo, que valoriza a singularidade de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, fomenta a colaboração e a autoria. Essa abordagem pedagógica vai além da visão estritamente instrucional do ensino e da ideia de que a aprendizagem se resume à simples memorização e repetição. Em vez disso, ela reconhece a importância de proporcionar diversas experiências educacionais que incorporam a mediação como um elemento fundamental na criação e reformulação de conceitos em diversos contextos de interação, cooperação e colaboração. O objetivo é promover experiências formativas genuínas, colaborativas e emancipatórias, que permitam aos docentes práticas autorais.

Esses princípios também se relacionam com a formação denominada "Tecnologias Digitais como Mediadoras de Práticas Educativas". Detalhes abrangentes sobre essa formação serão abordados no capítulo apropriado, oferecendo uma análise mais profunda de como esses princípios são aplicados e de que maneira podem aprimorar as práticas educacionais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Parte principal do Naquela noite, Teseu seguiu as instruções de Ariadne.  
Com o novelo de lã em mãos e munido de uma pesada clava,  
adentrou o Labirinto em busca do Minotauro.  
Enquanto se afundava na escuridão dos corredores,  
o fio de lã desdobrava-se como uma constelação luminosa,  
guiando seus passos e traçando caminho de luz em meio às sombras (Domingues, 2019).

Na pesquisa, de maneira semelhante à mitologia grega, deparamo-nos com desafios labirínticos que colocam à prova nossa busca pelo conhecimento. Assim como Teseu, o pesquisador se depara com questões complexas, caminhos sinuosos e a necessidade de um fio condutor que o guie pelas complexidades inerentes a uma investigação. Nesse contexto, esta seção aborda a escolha metodológica deste estudo, em que a metáfora do labirinto e o simbolismo do fio de Ariadne se entrelaçam de forma simbólica e profundamente significativa.

Assim como Ariadne forneceu a Teseu um fio condutor que o guiou através do labirinto do Minotauro, a escolha metodológica desta pesquisa representou o alicerce sólido que permitiu ao pesquisador avançar com firmeza e precisão na busca dos objetivos estabelecidos. Durante essa jornada, o fio de Ariadne se manifestou sob a forma de teorias, metodologias e análises, revelando descobertas e complexidades relacionadas ao objeto de estudo. Portanto, assim como o fio auxiliou Teseu a enfrentar o Minotauro, o fio metodológico permitiu ao pesquisador explorar o fenômeno investigado. Dessa forma, a escolha do método não apenas fornece uma direção, mas também a segurança necessária para investigar os aspectos teóricos e empíricos deste estudo.

Conforme apontado por Gamboa (2011), a condução eficaz de uma pesquisa exige a aplicação meticulosa de uma variedade de procedimentos e abordagens. O autor ressalta a importância do método científico, que consiste em uma sequência de etapas que direcionam o pesquisador ao longo de sua investigação. O autor também esclarece que esse método detalha a forma como as análises dos dados e das informações são conduzidas visando à produção de respostas com relevância e significado.

Portanto, nesta seção, apresentamos as bases teóricas e metodológicas aplicadas no desenvolvimento da pesquisa intitulada *A arte para além das tintas, telas e pincéis: contribuições acerca do uso de tecnologias no ensino de arte*, seguidas pela descrição do percurso realizado. Ao longo da seção, descrevemos a

organização da pesquisa, o lócus, os participantes e os critérios de seleção, as etapas e os procedimentos empregados para coletar os dados necessários que possam atender aos objetivos aqui delineados e responder ao problema de pesquisa. Além disso, abordamos a concepção e a organização da formação proposta, denominada "Tecnologias Digitais como Mediadoras de Práticas Educativas".

## 2.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM E MODALIDADE

Os fenômenos educacionais são complexos e multifacetados; portanto, partimos da ideia de um estudo em que pesquisador e participante se relacionam e dialogam. Não há distanciamento entre eles, sendo o local de trabalho do professor, um aspecto importante para conhecer e compreender as dinâmicas que permeiam a profissão docente. Nesse contexto, esta subseção apresenta o delineamento do percurso metodológico da pesquisa, que se configura como uma investigação qualitativa, na modalidade exploratória explicativa e conduzida no cerne de nossa prática profissional, baseada na abordagem e princípios da pesquisa-formação. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela sua capacidade de permitir a participação do pesquisador no processo, possibilitando a interpretação do contexto e a compreensão dos significados envolvidos.

Silva *et al.* (2022) enfatizam que a abordagem qualitativa surgiu da compreensão de que a pesquisa é um caminho aberto, constantemente construído e reconstruído ao longo do processo investigativo. Essa abordagem oferece a oportunidade de uma investigação mais profunda e enriquecedora dos fenômenos educacionais, destacando a compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes envolvidos. Nesse sentido, Chizzotti pontua que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p. 79).

Para uma compreensão mais aprofundada dessa abordagem, Lüdke e André (1986) apresentam cinco (5) características básicas que fundamentam a abordagem qualitativa. Essas características são:

1. O ambiente natural é a fonte de dados, e o pesquisador é o principal instrumento: nessa abordagem, o pesquisador se envolve diretamente no ambiente e na situação que está sendo estudada. Ele é a ferramenta fundamental para coletar informações e compreender o contexto de forma mais profunda.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos: a ênfase recai na descrição minuciosa e detalhada dos fenômenos observados no ambiente natural. Isso possibilita um entendimento mais aprofundado das ocorrências e dos comportamentos estudados.
3. Há uma preocupação maior com o processo da pesquisa do que com os produtos: nessa abordagem, o foco está mais no processo de pesquisa em si, no método utilizado e na relação do pesquisador com o ambiente estudado, do que apenas nos resultados ou produtos finais.
4. O foco do(a) pesquisador(a) está no significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida: o pesquisador concentra-se em compreender as perspectivas e os significados que as pessoas atribuem aos eventos e às suas vidas. Essa abordagem valoriza a subjetividade e a interpretação das experiências individuais.
5. A análise dos dados obtidos segue um processo indutivo: a análise dos dados é conduzida de forma a identificar padrões, temas ou conceitos emergentes, sem partir de hipóteses pré-definidas. O processo é indutivo, permitindo que as conclusões surjam a partir das próprias informações coletadas.

Sobre a primeira característica, Godoy (1995, p. 62) destaca que "nessa abordagem é valorizado o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada". Quanto ao papel fundamental do pesquisador, a autora enfatiza que ele "deve aprender a usar a própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados" (Godoy, 1995, p. 62).

No que diz respeito à segunda característica, Lüdke e André (1986, p. 12) sugerem que

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve atentar-se para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

A terceira característica, que envolve a grande atenção aos processos da pesquisa, refere-se ao foco dos pesquisadores em examinar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas (Godoy, 1995). Conforme destaca a autora, não é possível compreender o comportamento humano sem compreender o quadro de referência (estrutura) no qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

A quarta característica aponta que nos estudos realizados na abordagem qualitativa, há sempre uma busca por capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, a forma como os informantes enxergam as questões que estão sendo estudadas (Lüdke; André, 1986).

Para as autoras, a perspectiva dos participantes é importante, uma vez que apresenta visões distintas e diversas possibilidades práticas relacionadas às temáticas, o que pode contribuir para que o trabalho do autor seja reavaliado e desenvolvido por meio de novas abordagens.

Quanto à última característica, referente ao método indutivo como processo analítico dos dados obtidos, Godoy (1995) explica que, nessa abordagem, os pesquisadores partem de questões amplas que se afinam e se especificam ao longo da pesquisa. Não se baseiam em hipóteses estabelecidas previamente; à medida que a pesquisa avança, as demandas para responder ao problema investigado vão delineando os processos da pesquisa.

Quanto à pesquisa de natureza exploratória, de acordo com Gil (1999), visa oferecer uma visão geral de um fenômeno com o propósito de tornar o problema de pesquisa mais familiar. O autor descreve como um tipo de pesquisa flexível, capaz de abranger diversos aspectos do objeto de estudo. Além disso, a pesquisa exploratório-explicativa busca identificar fatores que influenciam ou podem contribuir para a ocorrência dos fenômenos, proporcionando uma compreensão mais profunda da realidade investigada (Gil, 1999).

Nesse contexto, nossa concepção de ciência está fundamentada na práxis humana e humanizadora, que se manifesta como um processo de transformação do

mundo, por meio da prática da liberdade. Além disso, enfatizamos a colaboração como um elemento fundamental, promovendo uma ação dialógica que fomenta o intercâmbio de ideias e experiências (Freire, 2005).

Com essa perspectiva em mente, decidimos adotar uma concepção de pesquisa que envolve a participação ativa do pesquisador no campo de estudo, colaborando com os sujeitos envolvidos para co-construir o conhecimento e o método de pesquisa. Nesse sentido, optamos por seguir a abordagem da pesquisa-formação, defendida por Josso (2004), Santos (2019), Macedo (2021), e inspirado nas abordagens da pesquisa-ação em Barbier (2002) e Thiollent (2009), além do conceito de formação discutidos nos trabalhos de Nóvoa (1995, 1997, 2019, 2022), Macedo (2007) e Freire (2009).

### 2.1.1 Pesquisa-Ação

Antes de explorarmos o conceito de *pesquisa-formação*, que serve como base para esta investigação, é essencial abordar a pesquisa-ação, uma vez que esta última desempenhou um papel fundamental na evolução das abordagens metodológicas em pesquisa educacional, fornecendo tanto os contextos quanto os princípios que, em muitos aspectos, servem de base para a pesquisa-formação.

No que diz respeito à pesquisa-ação, esta teve sua origem há mais de seis décadas, quando foi inicialmente empregada por Kurt Lewin nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, ela se disseminou pelo mundo, tornando-se uma abordagem específica nas Ciências Sociais. No entanto, conforme observa Barbier (2002, p. 85), a pesquisa-ação não representa uma nova disciplina em Ciências Sociais, mas sim "uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado". O autor a define como "uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e práticas sociais, com o fito de melhorar sua práxis" (Barbier, 2002, p. 156).

Por sua vez, Thiollent (2009, p. 16), ao abordar a pesquisa-ação, a descreve como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse contexto, o autor concebe a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica no campo da pesquisa social que envolve uma interação ampla e explícita entre pesquisadores e participantes da pesquisa. Por meio dessa interação, busca-se identificar os problemas a serem investigados e as soluções a serem desenvolvidas. Portanto, a pesquisa não é um espaço para "olhar o fenômeno do lado de fora, ao contrário, é um espaço de formação e auto formação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer ciência" (Santos, 2019, p. 102).

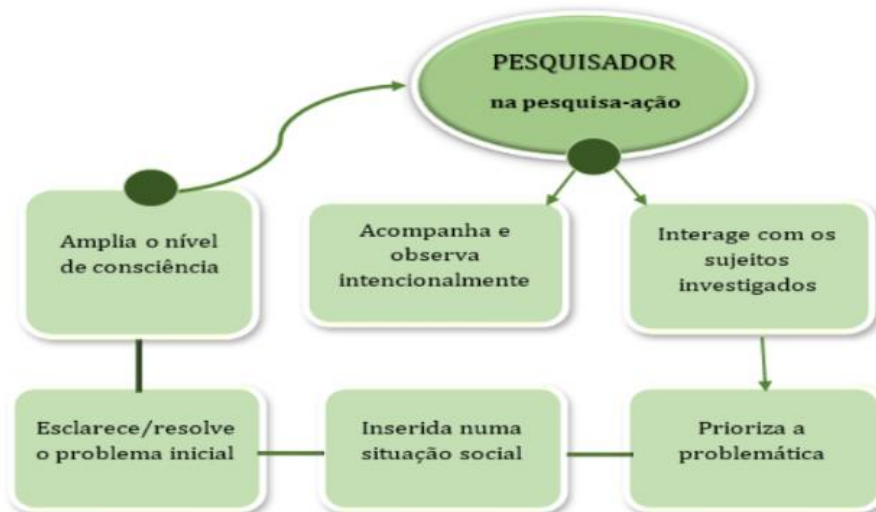
Conforme observado por Tanajura e Bezerra (2015), a utilização da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, destacando-se por sua capacidade de intervenção ao longo do processo, em contraposição a ser meramente uma metodologia recomendada no final de uma pesquisa. Segundo as autoras, essa modalidade de pesquisa possui uma dupla finalidade em seu escopo: promover a transformação da realidade sob investigação e gerar conhecimento.

Portanto, de acordo com Thiollent (2009), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com função política, uma vez que enfatiza a importância de dar voz ativa às pessoas envolvidas e assegura que o conhecimento gerado não seja exclusivamente apropriado pelo grupo sob investigação.

Diferentemente das abordagens metodológicas tradicionais, a pesquisa-ação não estabelece previamente o tema e o problema a serem investigados, uma vez que parte do princípio de que "o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise" (Barbier, 2002, p. 54). Portanto, ela delimita seu escopo a partir dos interesses e das necessidades dos participantes envolvidos na pesquisa, uma vez que o objetivo é promover mudanças e transformações na situação investigada. A premissa é que ninguém conhece melhor a realidade do que as pessoas que a vivenciam. Assim, o problema a ser investigado já existe, e o pesquisador o identifica e o adota como objeto de pesquisa, com o propósito de auxiliar o grupo a desenvolver uma consciência coletiva sobre ele (Longarezi; Silva, 2013). Partindo do pressuposto de que pesquisadores e participantes envolvidos na pesquisa estão intrinsecamente ligados no processo, Barbier (2002, p. 177) enfatiza a responsabilidade de todos os agentes nesse contexto, ou seja, na transformação da cientificidade para uma "reconstrução racional pelo ator social da própria realidade, em um movimento espiralado voltado sempre para a ação". O foco da investigação não se restringe apenas às pessoas, mas também à situação social e aos diversos

problemas que nela se manifestam. A partir dessa identificação, busca-se o acompanhamento das decisões e ações, bem como a ampliação do conhecimento e do nível de consciência das pessoas, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 2: Trajetória da Pesquisa-Ação



Fonte: Camargo, Oliveira e Batista (2021, p. 144).

Em referência à figura apresentada, nota-se que na pesquisa-ação o pesquisador desempenha um papel dinâmico e interativo, caracterizado por um acompanhamento constante e uma observação intencional das atividades e processos em andamento. Essa metodologia pressupõe uma estreita interação entre os sujeitos envolvidos na investigação, com a finalidade de priorizar as problemáticas que estão intrinsecamente inseridas em uma situação social específica.

O pesquisador não se limita a uma abordagem passiva; ele busca esclarecer o problema inicial e, ao mesmo tempo, ampliar o nível de consciência tanto dos participantes como de si mesmo. Essa abordagem não apenas promove a compreensão mais profunda das questões em jogo, mas também contribui para a geração de conhecimento prático e aprimoramento da práxis dos grupos sociais estudados.

Importante ressaltar que, apesar das diferentes perspectivas dos autores apresentados (existencialismo e político-social) em relação à pesquisa-ação, os conceitos utilizados por ambos nos levam a considerar a metodologia de pesquisa de maneira reflexiva. Esta deve resultar em contribuições efetivas para a compreensão dos problemas reais enfrentados pelos sujeitos que constituem o foco

da pesquisa, reconhecendo-os como agentes ativos que influenciam de diversas formas as decisões relacionadas às questões que os afetam. A pesquisa-ação visa promover a formação de um sujeito participativo e autônomo dentro do grupo ao qual pertence, mantendo-o informado sobre os resultados obtidos não apenas ao término da pesquisa, mas ao longo de todo o processo de investigação (Desroche, 2006 *apud* Tanajura; Bezerra, 2015).

### 2.1.2 Pesquisa-Formação

A pesquisa-formação tem suas raízes na pesquisa-ação, uma vez que visa envolver efetivamente os pesquisadores na busca por transformações individuais e coletivas. De acordo com Macedo (2021, p. 21), "toda pesquisa-formação é um tipo de pesquisa-ação, ou seja, visa pela e com a pesquisa alguma *alter(ação)* e *trans(formação)* a ser compreendida e efetivada em níveis de formação".

O termo *níveis de formação* refere-se às diferentes fases, graus ou etapas do desenvolvimento e aprendizado das pessoas envolvidas em um processo de pesquisa-formação. Esses estágios podem variar desde a educação básica até a formação profissional e o aprendizado contínuo ao longo da vida. O que diferencia essa abordagem da pesquisa-ação é o seu foco no aspecto formativo dos participantes.

Enquanto ambas buscam promover mudanças significativas em diversos contextos, como educação, trabalho e sociedade, a pesquisa-formação se destaca ao enfatizar que a pesquisa não é apenas uma ferramenta de análise, mas também um meio de transformação. Isso implica no reconhecimento de que a pesquisa tem o potencial de não apenas contribuir para a solução de problemas práticos, mas também de aprimorar o conhecimento e as habilidades dos envolvidos, com o objetivo de influenciar positivamente em suas trajetórias de aprendizado e desenvolvimento profissional.

Tal abordagem de pesquisa permite a transformação tanto daqueles que pesquisam quanto daqueles que participam do estudo. Essa simetria é bem articulada por Santos (2011, p. 17), que parte do princípio de que "os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais [...]", nos quais experiências, vivências e histórias de vida se entrelaçam na relação entre indivíduo, sociedade e cultura. Participar ativamente do processo de pesquisa-formação demanda, portanto, a concessão a si mesmo, reconhecendo-se como um agente criador de um

conhecimento em constante evolução, que é, em essência, uma ação realizada por um indivíduo que se modifica ao modificar o mundo (Berger, 2012 *apud* Ribeiro; Santos, 2016).

Nesse contexto, em contraste com as abordagens tradicionais de pesquisa, o pesquisador na pesquisa-formação não assume um papel de observador neutro que considera os outros como meros sujeitos de estudo. Pelo contrário, todos os envolvidos se tornam agentes ativos, com o potencial de se tornarem pesquisadores, e nenhum é tratado como mero objeto de investigação (Santos, 2019). Essa abordagem nos leva ao conceito de *pesquisador coletivo*, proposto por Barbier (2002).

O pesquisador coletivo abrange todos os indivíduos envolvidos, atuantes e responsáveis pela pesquisa. A participação conjunta é um elemento fundamental da pesquisa-ação, sendo inerente à sua natureza. Nesse sentido, Santos (2019, p. 103) afirma que "não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É necessário o envolvimento pessoal multidimensional, que integre as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional e implicado pela experiência". Barbier (2002, p. 101) acrescenta que "implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na sua situação interativa".

Esse movimento nos remete às ideias de Paulo Freire (2009, p. 23), quando afirma que um dos saberes necessários à docência é a de que "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Essa perspectiva está intrinsecamente alinhada com a essência da pesquisa-formação, na qual o processo de transformação e aprendizado não se limita a uma única direção. Pelo contrário, na pesquisa-formação, tanto aqueles que conduzem a pesquisa quanto os participantes estão envolvidos em um processo mútuo de formação e transformação.

A interação entre os pesquisadores e os participantes cria uma dinâmica em que o conhecimento e as práticas são compreendidos e ressignificados. Assim, a pesquisa-formação contempla a possibilidade da mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Dessa maneira, alinha-se com a ideia de que "a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação" (Nóvoa, 2010, p. 23), em consonância com as concepções de Freire, que ressalta que o ato de formar e ser

formado acontece simultaneamente, e ambos os lados desempenham papéis ativos nesse processo de aprendizado e transformação.

Segundo Josso (2004, p. 215), o processo de pesquisa-formação não apenas oferece contribuições para a formação dos envolvidos, mas também apresenta desafios relacionados à integração entre pesquisa e formação. Em outras palavras, ela ressalta que "a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento". Nesse contexto, a autora complementa:

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomada de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas (Josso, 2004, p. 215).

Por outro lado, Prada e Oliveira (2010) sustentam que o coletivo desempenha um papel fundamental na pesquisa-ação, pois acreditam que, por meio da pesquisa coletiva, ocorre o processo de pesquisa-formação dos participantes e vice-versa. Esses autores fornecem justificativas para essa abordagem ao afirmar que

O fato de, no coletivo, confrontar com seus pares, com outras visões de mundo, de homem, de sociedade e de educação, outras concepções teórico-metodológicas e práticas profissionais, oportuniza o diálogo e a reflexão coletiva sobre questões políticas, pedagógicas e técnicas (Prada; Oliveira, 2010, p. 119).

Nóvoa (2010) também concorda com a perspectiva de que a pesquisa-formação é concebida como um processo coletivo e dialógico envolvendo sujeitos-pesquisadores e aprendentes. Essa abordagem fomenta a interação, a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos, bem como a discussão de dúvidas, incertezas e prioridades. Assim, por meio de um processo colaborativo entre pesquisadores e participantes, novos saberes são gerados, com o potencial de impulsionar mudanças práticas e contextuais significativas.

Para ajudar o leitor a ter uma visão mais simplificada desses dados, convidamos você a conferir a tabela abaixo, que destaca de forma mais detalhada as características distintas e comuns entre pesquisa-ação e pesquisa formação.

Quadro 1: Comparação entre Pesquisa-Ação e Pesquisa-Formação

Característica	Pesquisa-ação	Pesquisa-formação
Abordagem	Orientada para a ação, busca soluções práticas.	Orientada para a formação e desenvolvimento.
Objetivo principal	Identifica soluções para problemas práticos.	Aprimorar a formação e o desenvolvimento profissional.
Envolvimento dos participantes	Ativamente envolvidos na resolução de problemas e ações práticas.	Capacitados por meio da pesquisa para melhorar competências e práticas.
Foco	Solução de problemas e melhoria das práticas existentes.	Desenvolvimento profissional e aprimoramento da formação.
Resultados	Produz conhecimento útil para ação imediata.	Contribui para o crescimento profissional e aprimoramento das competências dos participantes.
Estágios	Não necessariamente dividido em etapas.	Pode incluir diferentes fases de desenvolvimento e aprendizado dos participantes.
Função do pesquisador	Mediador e colaborador no processo de resolução de problemas.	Mediador e orientador visando ao desenvolvimento profissional dos participantes.

Fonte: O autor, 2023.

Em resumo, tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa-formação compartilham a característica fundamental da colaboração e da participação ativa dos envolvidos. Ambas as abordagens buscam criar um ambiente de aprendizado colaborativo e interativo, onde os participantes desempenham um papel ativo no processo de pesquisa. A pesquisa-ação envolve ativamente os participantes na resolução de problemas práticos e na implementação de ações para aprimorar as práticas existentes. Da mesma forma, a pesquisa-formação enfatiza o desenvolvimento profissional e a formação, com os participantes desempenhando um papel ativo na construção de conhecimento e no aprimoramento de suas competências. Em nosso estudo, exploramos como a pesquisa-formação se alinha com nossos objetivos e contextos específicos, reconhecendo que ambas as abordagens têm o potencial de enriquecer as práticas educativas.

Conduzir uma pesquisa envolvendo professores em formação continuada, a partir de uma experiência com um desenho didático *online*, concebido e desenvolvido por professores e para professores, se traduz em um grande desafio. Para tanto, é essencial que nos situemos no contexto histórico-social que permeia nossa investigação. Conforme ressaltado por Santos (2019), a pesquisa

contemporânea sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem se voltado para a complexa e interativa relação entre as trajetórias de vida dos educadores e as aprendizagens construídas ao longo de suas carreiras e do exercício da profissão.

Nesse processo, compreende-se que o docente não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um indivíduo que interage e aprende em diálogo constante com seus alunos, colegas, comunidade escolar e sociedade em geral (Freire, 2009; Nóvoa, 2019). Essa interação dinâmica enriquece tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas. Em consonância com esses princípios, nossa pesquisa almeja explorar como a utilização de tecnologias digitais pode ampliar essas interações, fomentando práticas colaborativas e criativas, com foco no ensino de Arte, o que, por sua vez, contribui para a formação integral dos sujeitos envolvidos. Dada a complexidade dessa proposta, a pesquisa foi dividida em duas fases, com a participação dos professores a partir de abril de 2023.

Na primeira fase, ocorrida entre os dias 03 e 09 de abril de 2023, promoveu-se um período de ambientação com os professores participantes. Durante essa etapa, realizou-se um encontro virtual por meio do *Google Meet*, com o propósito de permitir que os formadores se apresentassem e conhecessem os participantes da formação. O convite para essa reunião foi enviado por meio de mensagem de texto pelo aplicativo *WhatsApp*, em um grupo criado especificamente para discutir assuntos relacionados à formação.

Na segunda fase da pesquisa, deu-se início à implementação da formação. Esse período abrangeu os meses de abril a outubro de 2023, totalizando uma duração de sete meses. O objetivo foi fornecer aos participantes conhecimentos teóricos sobre a cibercultura, ao mesmo tempo em que promoveu atividades que enfatizaram momentos de interação e colaboração, fazendo uso de diversos recursos digitais. Tanto a formação quanto suas respectivas estações serão detalhadamente apresentadas em uma seção específica.

## 2.2 CAMPO DE PESQUISA

Com base no projeto referenciado e com o objetivo de atender aos objetivos deste estudo, a pesquisa foi conduzida em uma escola da rede pública municipal localizada em Ourinhos, São Paulo. Essa instituição abarca os Anos Finais da Educação Básica, bem como os professores de Arte que atuam nesse contexto,

sendo a principal fonte de investigação para compreender, analisar e refletir sobre a percepção, uso e apropriação das tecnologias digitais por esses docentes em sua prática pedagógica. A escolha dessa escola específica se deve ao fato de ser o local de trabalho do pesquisador, o que facilita o acesso aos dados e promove a interação necessária. O nome e as imagens da instituição não serão divulgados visando preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

Ourinhos é uma cidade que abriga aproximadamente 103 mil habitantes, de acordo com os dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Geograficamente, a cidade está situada na região oeste do estado de São Paulo, fazendo divisa com várias outras cidades do interior paulista, bem como com o estado do Paraná.

Figura 3: Mapa de São Paulo e localização geográfica de Ourinhos (SP)



Fonte: Abreu (2006).

Em relação à rede municipal de ensino, Ourinhos possui um total de 45 escolas, distribuídas da seguinte forma: 14 são de Ensino Fundamental, sendo três destinadas aos anos finais e 11 aos anos iniciais. Além disso, há 15 Escolas Municipais de Educação Infantil e 16 Núcleos de Educação Infantil, abrangendo modalidades como berçário, minigrupo e maternal.

A escola selecionada foi inaugurada em 2016 e atualmente atende a uma comunidade de aproximadamente 600 alunos. A escola opera em três períodos distintos: pela manhã (das 7h às 11h50), atendendo estudantes de 8 e 9 anos; à

tarde (13h às 17h50), destinado aos alunos de 6 e 7 anos; e à noite (das 19h às 23h), oferecendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição dispõe de uma infraestrutura composta por treze salas de aula, sendo uma sala destinada aos professores, uma sala para a coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala reservada para a direção, cozinha, refeitório, banheiros para os professores e instalações sanitárias para os educandos. Além disso, a escola dispõe de uma sala de recursos multifuncional, laboratório de informática, sala de leitura, quadra esportiva, pátio externo, lavanderia e um espaço dedicado ao atendimento psicopedagógico e à mediação de conflitos (EMEF Prof. José Alves Martins, 2018).

Em relação à infraestrutura tecnológica da escola, todas as salas de aula possuem TVs de 65 polegadas e *notebooks* destinados ao uso dos professores. Além disso, a instituição conta com uma Sala de Informática equipada com 18 computadores, todos conectados à internet.

Para atender as demandas das turmas, a escola conta com um quadro de funcionários composto por oitenta professores, três secretários escolares, uma diretora, um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos, uma mediadora de conflitos, três psicopedagogas, três cozinheiras, seis inspetores e duas auxiliares de serviços gerais. Essa equipe trabalha em conjunto para proporcionar um ambiente educacional eficaz e acolhedor aos alunos da escola.

É importante destacar que o bairro onde a escola está localizada enfrenta desafios de natureza socioeconômica e, igualmente, de acesso a atividades culturais, tais como espetáculos teatrais, cinema, centros comerciais e apresentações musicais. Tais eventos, em sua maioria, ocorrem no centro, distante do bairro, o que cria obstáculos significativos para a população local em termos de acesso a esses recursos culturais. Portanto, a escola possui um importante papel na promoção da educação e da cultura nessa comunidade, enriquecendo a vida dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento da região como um todo.

### 2.3 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Este estudo envolveu a participação de um total de cinco professoras. A seleção das participantes da formação ocorreu sem a aplicação de critérios específicos, uma vez que a formação foi disponibilizada para todos os professores de Arte da rede municipal de Ourinhos. No entanto, o acompanhamento presencial

durante a formação foi destinado exclusivamente aos professores de Arte de uma escola específica, em virtude da função do pesquisador como coordenador pedagógico nessa instituição. Importante destacar que a participação na formação foi voluntária, e os docentes tiveram liberdade para decidir se desejavam ou não participar.

Na escola em questão, atualmente, há um total de seis professoras de Arte, compostas por três professoras regentes e três professoras substitutas. Importante ressaltar que apenas uma professora optou por não participar da formação. Em seguida, apresentamos os participantes que aceitaram fazer parte do processo de formação proposto.

Importante ressaltar que todos os nomes das professoras mencionados neste estudo são fictícios, visando preservar suas identidades. Para assegurar essa confidencialidade, optou-se por empregar os nomes de artistas mulheres reconhecidas e cujos nomes foram eternizados na história da Arte. Essa escolha não apenas preserva o anonimato das participantes, mas também presta uma homenagem simbólica à importância da representatividade feminina. Ademais, os números que seguem esses pseudônimos indicam, respectivamente, a idade da professora e o total de anos de experiência na docência.

Nesse contexto, a letra "a" denota a idade da participante, enquanto as letras "td" representam o tempo de serviço ou experiência na docência. Por exemplo, ao mencionar a participante "Tarsila do Amaral, 55a, 25td", estamos indicando que a professora tem 55 anos de idade e possui 25 anos de experiência na docência. Reconhecemos a importância desses dados em nossa pesquisa, especialmente ao abordar o uso e a apropriação das tecnologias digitais. Considerar a idade e o tempo de docência pode contribuir para um melhor entendimento acerca das experiências vivenciadas ao longo da vida e da carreira dos professores participantes, como serão apresentadas a seguir.

### 2.3.1 Professora Tarsila do Amaral, 55a, 25td

A professora Tarsila é graduada em Arte. Ela exerce o cargo de professora efetiva na rede municipal de ensino de Ourinhos, atuando na disciplina de Arte para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Com uma experiência de 25 anos, Tarsila dedica atualmente 41 horas semanais ao seu trabalho, ministrando aulas para 14 turmas.

### 2.3.2 Professora Frida Kahlo, 51a, 16td

A professora Frida é graduada em Artes Visuais, História e Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva, com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela ocupa o cargo de professora efetiva na rede municipal de ensino de Ourinhos, lecionando a disciplina de Arte para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Com uma experiência de 16 anos, Frida possui uma carga horária semanal de 40 horas, ministrando aulas para 12 turmas.

### 2.3.3 Professora Artemisia Gentileschi, 46a, 24td

A professora Artemisia é graduada em Artes Visuais e Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Educação Inclusiva, com ênfase em Deficiência Intelectual (DI). Ela é professora efetiva na rede municipal de ensino de Ourinhos e possui uma vasta experiência, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, Artemisia é professora regente em um 2º ano. Este é o primeiro ano em que ela atua no ensino de Arte e também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de sua experiência de 24 anos em sala de aula, Artemisia já ocupou funções de gestão em outras instituições de ensino. Sua carga horária semanal atual é de 40 horas.

### 2.3.4 Professora Anita Malfatti, 46a, 13td

A professora Anita, com 46 anos de idade, possui formação em Artes Visuais e Pedagogia. Ela também concluiu um curso técnico em Informática pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Atualmente, desempenha o cargo de professora Adjunta da rede municipal de Ourinhos, onde atua como professora substituta na área, estando disponível para substituir outras disciplinas de acordo com as demandas e necessidades da escola. Com uma carreira docente de mais de 13 anos, Anita iniciou o ano letivo com uma carga horária de 28 horas, mas, devido a um decreto de contingenciamento de gastos, sua carga horária foi reduzida para 12 horas.

### 2.3.5 Professora Lygia Clarck, 46a, 8td

A professora Lygia é graduada em Artes Visuais e atualmente está cursando História. Possui especialização em Educação Especial. É professora Adjunta na rede

municipal de Ourinhos e ocupa o cargo de professora substituta de Arte, podendo também substituir em outras disciplinas conforme a necessidade da escola, semelhantemente à professora Anita. Com carreira docente de oito anos, Lygia iniciou o ano letivo com carga horária de 40 horas, mas devido a um decreto de contingenciamento de gastos, foi reduzida para 12 horas.

A seguir, fornecemos um quadro que delinea o perfil das professoras participantes na formação, oferecendo uma visão prática de suas formações, experiências, especializações, tempo de serviço e vínculo empregatício (se são efetivas ou adjuntas<sup>5</sup>). Essa representação visual busca proporcionar ao leitor uma compreensão organizada das características singulares de cada professora, aprimorando a visão do contexto educacional em análise.

Quadro 2: Participantes da pesquisa

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência (anos)</b>	<b>Carga horária (horas/semana)</b>	<b>Atuação na EMEF José Alves Martins</b>	<b>Vínculo empregatício</b>
Tarsila do Amaral	Graduação em Arte	25	41	2016	Efetiva
Frida Kahlo	Graduação em Arte, História e Pedagogia	16	40	2018	Efetiva
Artemisa Gentislechi	Graduação em Arte e Pedagogia	24	40	2023	Efetiva
Anita Malfatti	Graduação em Arte e Pedagogia	13	12	2023	Adjunta
Lygia Clarck	Graduação em Arte e cursando História	8	12	2023	Adjunta

Fonte: O autor (2023).

<sup>5</sup> De acordo com a Lei Complementar nº 911, de 05 de outubro de 2015, que trata do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ourinhos, e considerando a regulamentação dada pelo Decreto nº 6820/2016 e pela Lei Complementar nº 954/2017, o professor adjunto é aquele contratado em caráter temporário conforme a legislação específica aplicável. Atualmente, em 2024, o piso salarial do professor adjunto é de R\$ 19,24 por hora aula, enquanto o professor efetivo em início de carreira recebe, em média, R\$ 23,00 por hora aula. Não há um plano de carreira estabelecido para os professores adjuntos. Quanto às horas de estudo, um terço das horas aulas atribuídas são destinadas para a hora de estudo.

Após a apresentação do perfil das professoras participantes na formação, destacam-se diversas experiências que contribuem para a diversidade do ambiente educacional. Na próxima subseção, serão delineados os instrumentos de coleta de dados utilizados ao longo da pesquisa, considerados essenciais na consecução dos objetivos propostos neste estudo.

#### 2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto aos meios utilizados para a obtenção de dados, uma variedade de instrumentos foi empregada, abrangendo: 1) entrevistas semiestruturadas com professores de Arte; 2) Registro de observações ao longo dos encontros formativos; 3) Registro de observações das aulas dos professores de Arte; 4) Diário reflexivo mantido pelo pesquisador; 5) Questionários. O Quadro 3, exibido a seguir, retoma os objetivos deste estudo e apresenta os instrumentos utilizados e as fontes de informação para a coleta de dados. Esse recurso tem como finalidade proporcionar ao leitor uma visão abrangente do escopo da pesquisa, dos participantes envolvidos e do contexto em que o estudo foi conduzido. Isso contribui para uma compreensão mais completa e clara dos elementos centrais desta investigação.

Quadro 3: Objetivos, instrumentos e fontes de informação

<b>Problema de Pesquisa:</b> Quais as contribuições de uma experiência formativa para um grupo de professores no âmbito do uso das tecnologias digitais?		
<b>Objetivo Geral:</b> Compreender as contribuições provenientes de uma experiência formativa para um grupo de professores, no que se refere ao uso e apropriação das tecnologias digitais.		
<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fontes</b>
Identificar como os professores percebem o papel das tecnologias e se apropriam delas em suas práticas de ensino.	Observação participante	Registro de observações ao longo dos encontros formativos (síncronos, assíncronos) e também dos registros das mensagens do <i>WhatsApp</i> .
	Questionário intermediário	Questionário respondido pelos participantes ao longo da formação referente a cada estação.
	Diário de Bordo	Registro de observações ao longo da formação com os professores participantes que estão sendo monitorados.
Compreender como as condições objetivas dos professores influenciam no uso das tecnologias digitais.	Observação participante	Registro de observações ao longo dos encontros formativos (síncronos, assíncronos) e também dos registros das mensagens do <i>WhatsApp</i> .
	Diário de Bordo	Registro de observações ao longo da formação com os professores participantes que estão sendo monitorados.
Investigar como a mediação e a colaboração podem influenciar nos usos e apropriações das tecnologias digitais pelos professores	Observação participante	Registro de observações ao longo dos encontros formativos (síncronos, assíncronos) e também dos registros das mensagens do <i>WhatsApp</i> .
	Diário de Bordo	Registro de observações ao longo da formação com os professores participantes que estão sendo monitorados.

Fonte: O autor, 2023 (adaptado de Moraes, 2017)

O quadro apresentado descreve os instrumentos escolhidos para a coleta de dados neste estudo. A seguir, será apresentado ao leitor o desenho didático da formação que serve não apenas para a obtenção de dados para o estudo, mas também como forma de fornecer retorno social aos envolvidos.

## 2.5 DESENHO DIDÁTICO DA FORMAÇÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

No contexto da cultura digital, caracterizado pela crescente presença das tecnologias digitais em nossa vida cotidiana e na educação, pensar em desenhos didáticos para a formação docente torna-se questão de suma relevância. As transformações tecnológicas e sociais demandam uma reconfiguração das práticas

pedagógicas e, conseqüentemente, da formação de professores. O desenho didático, que envolve a concepção e organização de estratégias pedagógicas, adquire um papel crucial, permitindo a inserção criativa e eficaz das tecnologias no processo de aprendizagem.

Reconhecendo essa necessidade e com base nas teorias Histórico-Cultural e da Cognição Distribuída, para essa pesquisa, buscamos orientação em diversos autores, como Salomon (1993), Lévy (1999), Santos (2019), Lemos (2023), entre outros, para planejar a formação em questão. Tal aspecto é um elemento crucial nos ambientes *online*, onde a proximidade e a interação mediada entre os participantes são essenciais. Para tanto, para essa formação consideramos os seguintes itens: a) o uso de diferentes ambiências computacionais; b) a colaboração entre professoras participantes e formadores; c) a autoria das participantes, com vivências de situações práticas que levam à ação e reflexão das práticas a partir do contexto real; d) a mediação ao longo do processo formativo, visando a uma escuta sensível e pensamento coletivo a respeito das dificuldades e possibilidades didáticas com as tecnologias; e) a curadoria de conteúdo; f) a inclusão de momentos síncronos e assíncronos.

Após várias reuniões entre os formadores, tanto online quanto presencialmente, desenvolvemos um plano de formação. A seguir, apresentamos a estrutura e organização da formação ofertada.

Quadro 4: Desenho Didático da Formação

DESENHO DIDÁTICO DA FORMAÇÃO	
Título da Formação	Tecnologias Digitais como mediadoras das práticas educativas
Carga Horária	100 horas
Duração	29 semanas (abril a outubro de 2023)
Distribuição e organização dos conteúdos	Organizado por 4 estações
Duração por estações	3 semanas em média
Estudo de forma <i>online</i> , com momentos síncronos e assíncronos	Material de estudo disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (assíncrono) e 1 encontro síncrono de cada Estação com duração de 1 hora.
Acompanhamento	Acompanhamento presencial dos formadores de forma semanal (mestrandos) e acompanhamento assíncrono das formadoras doutorandas.

Fonte: O autor (2023).

Essa formação se deu de forma híbrida. A mesma foi pensada e executada por um grupo de cinco estudantes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para atender professores que atuam na Educação Básica das redes municipal e estadual dos municípios de Londrina (PR), Apucarana (PR) e Ourinhos (SP). Vale ressaltar que, embora as três cidades tenham participado do processo formativo mencionado, este estudo focaliza especialmente a formação dos professores de Arte da Rede Municipal de Educação de Ourinhos (SP).

Nesse sentido, recorreremos à plataforma *Genially*<sup>6</sup>. No entanto, a fim de fomentar discussões, coletar dados, como tempo de acesso e outros parâmetros relevantes, foi necessário integrar a formação à plataforma do *Moodle* da UEL. Nas figuras 4 e 5 a seguir, é possível visualizar a interface da página inicial da formação, assim como da página voltada para a ambientação dos participantes da formação, respectivamente.

Figura 4: Captura de tela da Interface da formação: página inicial



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

<sup>6</sup> *Genially* é uma plataforma que possibilita a criação de conteúdos interativos, que podem ser compartilhados em redes sociais. A ferramenta é gratuita e oferece recursos como: infográficos, *banners*, apresentações de vídeo, animações interativas, guias, projetos de gamificação, entre outros (disponível em: <https://genial.ly/pt-br/>).

Figura 5: Captura de tela da interface da formação: Ambientação para Formação



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

A etapa de "Ambientação para a formação" foi projetada para aproximar e familiarizar os participantes com o ambiente virtual no qual a formação foi desenvolvida e implementada. Durante esse período, os participantes tiveram acesso a informações sobre como a formação seria conduzida, quem eram os formadores, o roteiro de estudos, as cidades participantes e dicas importantes sobre o acesso ao *Moodle*, grupos de *WhatsApp*, participação em fóruns, grupos no *Instagram* e rotina *online* de estudo. Além disso, foram apresentados aos participantes os elementos norteadores da formação, enfatizando a cultura digital, o letramento digital, a autoria, a colaboração e o conceito de ambiências formativas.

Figura 6: Captura de tela da interface da formação: passos da formação



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

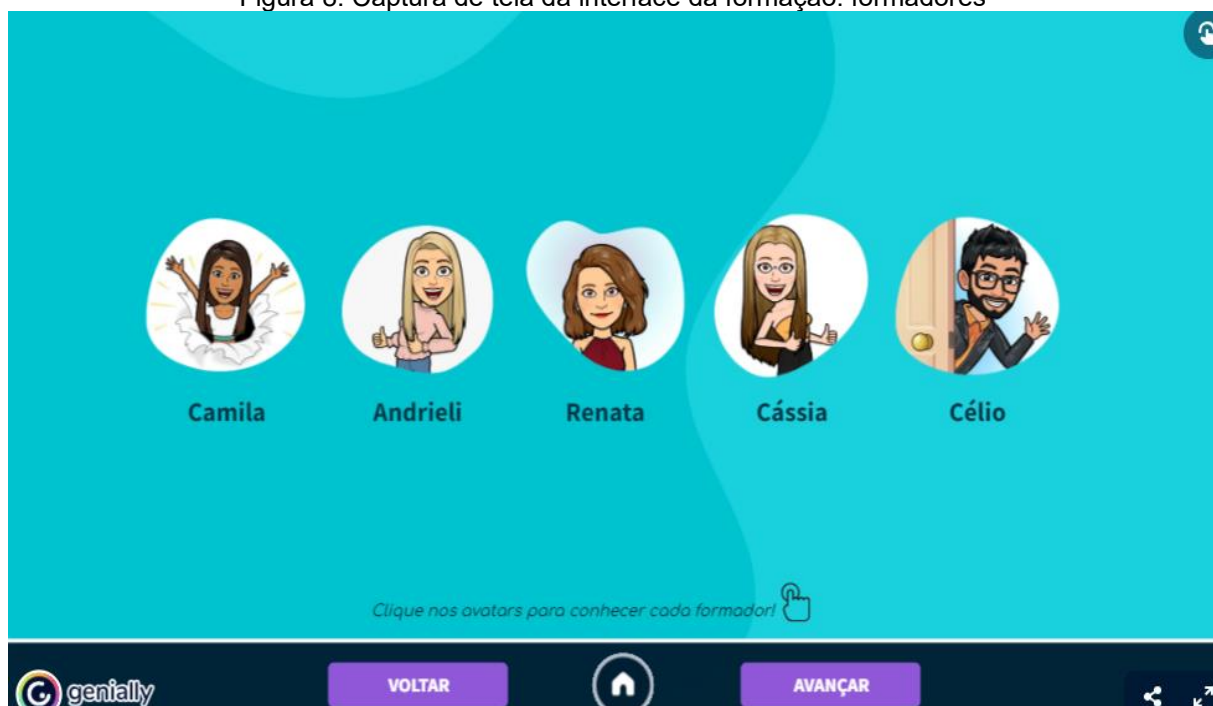
Figura 7: Captura de tela da interface da formação: ambientação para formação – Rota de Estudos



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

A apresentação dos formadores por meio de avatares foi uma escolha estratégica no *design* da formação, a fim de proporcionar dinamismo. Essa decisão possibilitou uma representação visual única e criativa de cada formador, tornando a interação mais visual e atraente.

Figura 8: Captura de tela da interface da formação: formadores



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

Além do período compreendido como ambientação dos participantes, a formação foi concebida em quatro estações, sendo fundamentada nos princípios da didática *online*, levando em consideração as reflexões apresentadas por Barros (2013) e Santos e Silva (2009). Cada estação foi projetada a partir de elementos norteadores para o uso das tecnologias digitais como mediadoras das práticas educativas. As temáticas abordadas nas estações incluíram:

- Estação 1: Tecnologia e Cibercultura
- Estação 2: Autoria e Colaboração
- Estação 3: ARTIC; Gamificação e Letramento digital
- Estação 4: Construção de Práticas Colaborativas

Figura 9: Captura de tela da Interface da formação – Estações



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

Ao acessar cada estação, os participantes encontravam conteúdos e atividades distintas em cada "parada". Essas paradas são denominadas "Embarcando no Conhecimento", "Para Seguir Aprendendo", "Atividade Desafio" e "Revisitando a Estação". Cada uma dessas fases desempenha um papel fundamental na estrutura e na experiência da formação.

- *Embarcando no conhecimento*: nesta parada, os participantes iniciam sua jornada na estação, introduzindo-se a novos conceitos e tópicos. É o ponto de partida, onde são apresentados os principais conteúdos da estação.
- *Para seguir aprendendo*: após a primeira parada os participantes avançam para esta etapa, que incentiva a exploração mais aprofundada e a ampliação de conhecimentos. Aqui, eles continuam a aprender e se envolver ativamente no processo de aprendizado.
- *Atividade desafio*: esta parada oferece aos participantes a oportunidade de aplicar o que aprenderam, por meio de desafios práticos que promovem a reflexão, a criatividade e a colaboração. É um momento de aplicação ativa do conhecimento.
- *Revisitando a estação*: na última parada, os participantes têm a chance de visitar a estação, consolidar aprendizados, tirar dúvidas e aprofundar sua

compreensão. Também serve como *Check-out* das atividades desenvolvidas, além de ser uma oportunidade para refletir sobre o progresso e as experiências de aprendizado ao longo da estação.

Ao final de todo percurso da estação, envolvendo as 4 paradas, o participante é convidado a avaliar a estação por meio de um *Google Formulário*.

Figura 10: Captura de tela da Interface da formação – Estação 1 - Paradas



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

Na Estação 1, intitulada "Tecnologia e Cibercultura", discutimos as tecnologias como criações humanas e suas interações com a educação, enfatizando que estão ocorrendo mudanças nas formas de relacionamento, comunicação e aprendizado. Nesse contexto, destacamos que as tecnologias digitais permitem acesso imediato a uma vasta quantidade de informações, transcendendo as barreiras socioculturais e influenciando uma sociabilidade mediada eletronicamente. A conectividade proporcionada pelos dispositivos digitais transformou nossa concepção de espaço, contexto e tempo, refletindo a trajetória da humanidade e desempenhando um papel vital na configuração dos aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais de cada era histórica.

Para embasar essa discussão, recorreremos a autores como Brito e Purificação (2008), Coll e Monereo (2010), Kenski (2012), Silva (2021), que nos auxiliam a refletir sobre o uso das tecnologias na sociedade e na educação. Além disso, exploramos os conceitos de *Cibercultura* e *Ciberespaço*, a partir das obras de Lévy

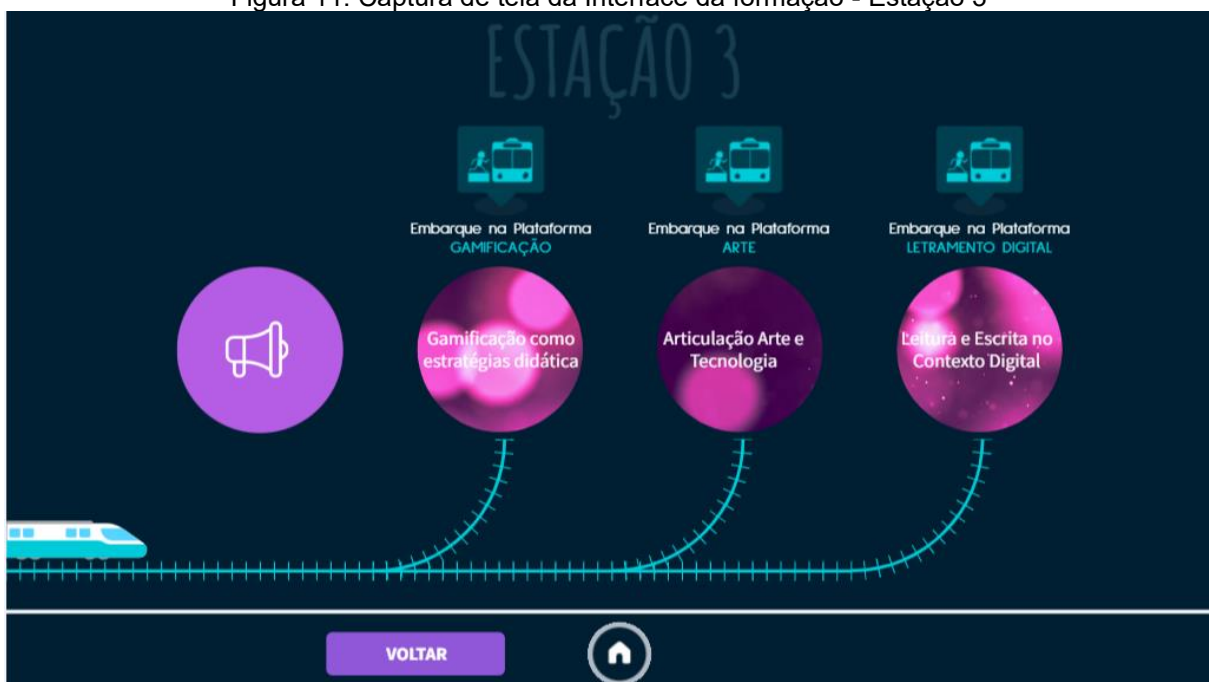
(1999), Santos (2019) e Lemos (2023). Esses conceitos nos proporcionaram uma compreensão mais profunda da interação entre a tecnologia e a cultura digital, e como isso influencia os processos educacionais.

Na estação 2, intitulada "Autoria e Colaboração", aprofundamos nossa reflexão sobre os conceitos de autoria e colaboração no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Exploramos como a autoria se relaciona com a capacidade dos alunos de criar, produzir e compartilhar conteúdos, incentivando a expressão de sua singularidade e visão de mundo, enquanto a colaboração envolve a interação entre os indivíduos para a construção coletiva de conhecimento. Destacamos a importância de promover ambas as habilidades no ambiente educacional, estimulando os professores a refletir acerca da necessidade de desenvolvimento de práticas autorais e colaborativas.

Nesse sentido, exploramos práticas e estratégias que incentivam a autoria e a colaboração, abordando de que forma as tecnologias digitais podem ampliar as oportunidades para a autoria e colaboração, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de trabalho em equipe, de maneira criativa e colaborativa, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem. Referências de autores como Ribeiro, Carvalho e Santos (2018), Pimentel e Carvalho (2020) e Amaral (2014) contribuíram para a fundamentação teórica desta estação, enriquecendo nossa compreensão sobre autoria e colaboração, e como esses elementos se entrelaçam no cenário educacional contemporâneo.

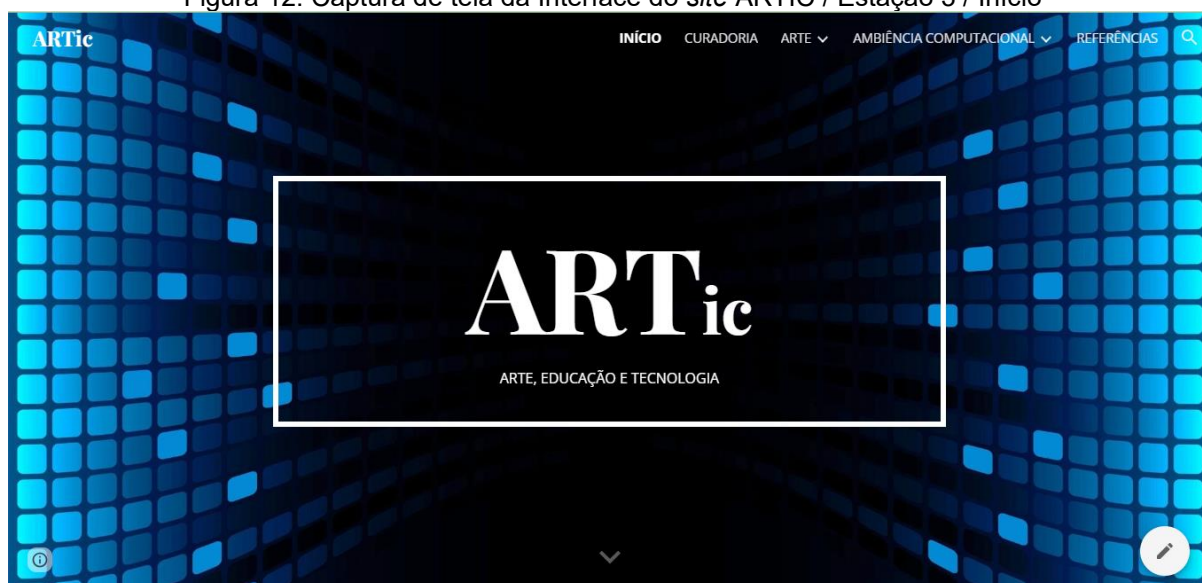
Na Estação 3, intitulada "ARTIC, Gamificação e Letramento Digital", os participantes foram organizados em três grupos menores, uma divisão que ocorreu previamente, antes do início da formação, levando em consideração a formação e a área de atuação de cada participante. Essa abordagem permitiu uma atenção mais direcionada e específica para as necessidades de cada subgrupo. Nesse sentido, os participantes de Apucarana (PR) se envolveram na estação denominada "Gamificação", enquanto os de Londrina (PR) participaram da estação de "Letramento Digital". Por sua vez, os participantes de Ourinhos (SP) tiveram acesso à estação intitulada "ARTIC - Arte, Educação e Tecnologia", que é o foco principal deste estudo. Para alcançar os objetivos definidos nesta pesquisa, é essencial explorar em detalhes os conteúdos e propostas da Estação 3.

Figura 11: Captura de tela da Interface da formação - Estação 3



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional genial.ly. Londrina, 2023.

Ao acessar a estação 3, "Articulação Arte e Tecnologia", na primeira parada, denominada "Embarcando no Conhecimento", os participantes foram direcionados para um *site* chamado "ARTIC - Arte, Educação e Tecnologia"<sup>7</sup>. Esse *site* estava organizado em cinco páginas principais, cada uma com o propósito de oferecer uma compreensão abrangente das conexões entre arte, educação e tecnologia, bem como sua implementação prática no contexto educacional.

Figura 12: Captura de tela da Interface do *site* ARTIC / Estação 3 / Início

<sup>7</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/view/artic-uell/in%C3%ADcio>.



Olá querido(a) professor(a). Seja muito bem-vindo(a)!

Se você chegou até este material, é porque está participando da formação "Tecnologias Digitais como mediadoras das práticas educativas" e, provavelmente, demonstrou interesse em explorar os cenários de ARTE, TECNOLOGIA e EDUCAÇÃO.

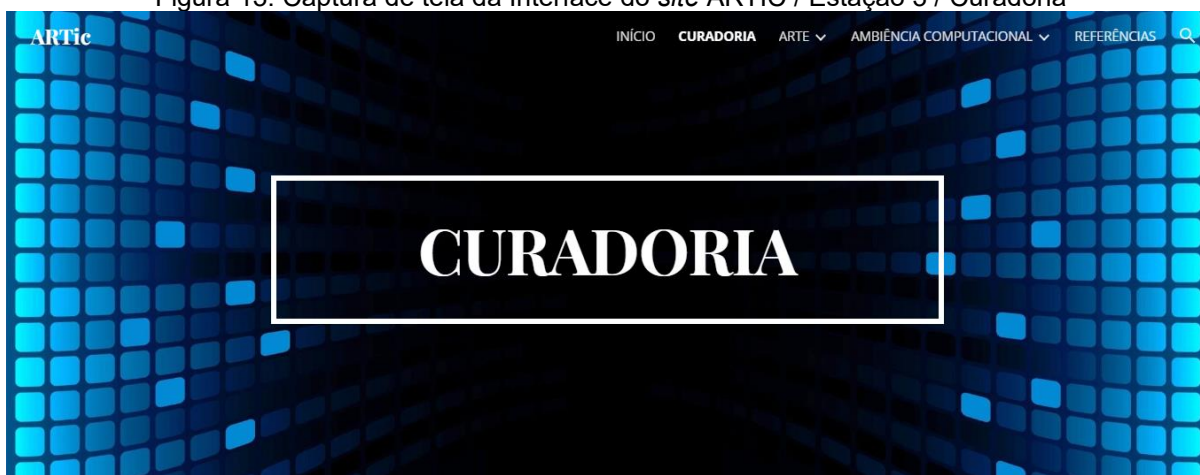
Todo o conteúdo disponibilizado neste site, foi criteriosamente organizado com o propósito de proporcionar a você a oportunidade de conhecer, experimentar e assimilar uma variedade de ferramentas digitais. Tudo isso visa proporcionar a você, diferentes formas de pensar, mediar e utilizar as tecnologias em sua prática docente, contribuindo para um ensino de arte que esteja de acordo com as demandas da vida contemporânea.

Esta pronto para embarcar nessa jornada conosco?

Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

Na página inicial do *site*, o participante é recebido com uma mensagem de boas-vindas e tem acesso à Rota de Estudos, que foi cuidadosamente elaborada para orientar e facilitar a navegação pelo *site* e pelas propostas planejadas. Ao final desta página, convidamos o participante a preencher um Formulário Inicial, produzido no *Google Formulário*. Esse formulário teve como objetivo realizar uma sondagem inicial sobre a relação do professor participante com as tecnologias digitais no contexto do ensino de Arte.

O *site* foi construído com base nos princípios da Curadoria de Conteúdo, fornecendo aos participantes conteúdos e propostas específicas, que podem contribuir e potencializar as práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, a página "Curadoria" apresenta o conceito emergente de *curadoria* na cultura digital, conforme apresentado por Bassani e Magnus (2021). Segundo esses autores, a curadoria envolve o processo de seleção, organização e compartilhamento de informações distribuídas em rede. No contexto educacional, professores e alunos podem desempenhar papéis de curadores, enfocando uma abordagem pedagógica centrada na autoria.

Figura 13: Captura de tela da Interface do *site* ARTIC / Estação 3 / Curadoria

### Mas, você sabe o que é Curadoria de conteúdo?

Conforme especificam Bassani e Magnus (2021), a curadoria de conteúdo é o o processo de buscar e de selecionar, entre a grande quantidade de informações disponível na *web*, um conjunto de conteúdos e apresentá-los de forma significativa e organizada em torno de um tema específico (BASSANI; MAGNUS, 2021).

Ainda segundo as autoras a curadoria de conteúdo é um processo de três partes: A primeira etapa consiste em procurar a informação (*seek*). A segunda etapa consiste em adicionar valor às informações encontradas (*making sense*). Por exemplo: organizar os *links* em um *blog* incluindo anotações ou organizar uma apresentação. A terceira etapa consiste em compartilhar (*share*) com um determinado público/audiência em um formato que eles possam facilmente compreender e aplicar.

Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

Ao final da página, os participantes foram convidados a participar da Proposta de Atividade "Eu, curador(a)?". Nessa atividade, os participantes são incentivados a acessar o *site YouTube*, criar seu próprio canal e montar uma *playlist* com os vídeos relacionados a assuntos que estejam trabalhando em sala de aula. O objetivo é explorar as diversas potencialidades do *site*, proporcionando uma oportunidade prática para experimentar o papel de um curador de conteúdo e aprofundar seu entendimento sobre a curadoria na cultura digital.

A página "Arte" convida o participante a explorar a questão "O que é Arte e para que serve?", enfatizando que o propósito do *site* e da formação não é encontrar ou até mesmo fornecer uma definição única para a arte. No entanto, oferece a oportunidade de ampliar a compreensão ao explorar diversas definições e usos da arte por meio de histórias em quadrinhos digitais. Além disso, nesta página, foi apresentada a possibilidade de utilização do *site Wordwall* como ferramenta para a criação e compartilhamento de atividades interativas. A atividade proposta, intitulada "Experimentar, criar, compartilhar, ampliar...", incentiva os participantes a experimentar a plataforma, produzir uma atividade interativa e compartilhá-la com os

colegas de formação. Posteriormente, os participantes tiveram a oportunidade de ampliar seu repertório, conhecendo e experimentando as demais atividades produzidas pelo grupo, além de fornecer *feedback* construtivo. Isso promove a colaboração e a troca de experiências no processo de aprendizado.

Figura 14: Captura de tela da Interface do site ARTIC / Estação 3 / Arte



**ARTE**

Você sabe o que é Arte e para que serve?

Essa é a pergunta de milhões! Afinal, a história nos indica que, com o aparecimento do Homo Sapiens, a arte ocupou uma função mágico-religiosa, mas ao longo da história sofreu alterações e ganhou diferentes funções, conceitos e significados.

Originária do vocábulo latino *ars*, a palavra "arte" traz o conceito que engloba todas as criações realizadas pelo ser humano, a fim de expressar uma visão de mundo - real ou fictícia - por meio de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, expressando emoções, percepções e sensações de forma coletiva e/ou individual. Mas afinal, seria possível definir a "Arte"? Qual seria o papel da Arte nos processos que envolvem a formação humana?

Essas ainda são questões cercadas de equívocos e pré conceitos. Tentar delimitar e nos render à inelutabilidade dessa palavra, em busca de um significado único e estático, delimita por si só a experiência humana com a Arte. Mesmo assim, vários artistas e estudiosos buscam responder tais questões. Conheça algumas das definições retratadas na tirinha abaixo:

Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

A página "Arte e Educação" inicia com a indagação acerca da importância da arte no contexto educacional. Para responder a essa pergunta, diversos autores, como Buoro (2000), Barbosa (2006) e Fischer (2015), são apresentados, destacando que a arte é uma forma de expressão que permite aos indivíduos manifestarem suas ideias e emoções, servindo como um meio de externalizar sua percepção de mundo.

A página também disponibiliza vídeos relacionados ao tema e explora o papel crucial do professor de arte.

Figura 15: Captura de tela da Interface do site ARTIC / Estação 3 / Arte / Arte e Educação



Qual é a importância da arte na educação?

Segundo Buoro (2000), a finalidade da arte na educação é contribuir na formação de indivíduos mais críticos e criativos, que atuarão na transformação da sociedade. Já Ana Mae Barbosa (2006) enxergou na arte muito além da estética, a criatividade ou seu potencial crítico e transformador. Para a pioneira na propagação da arte-educação no Brasil, a arte contribui com desenvolvimento cognitivo que resulta em atos e ideias. Em comparação com a visão de Duarte Junior (2007), é por meio da arte que o homem é capaz de expressar por meio de uma criação, suas ideias e emoções, ou seja, é uma forma de externalizar a percepção de mundo do indivíduo. Suas ideias vão de encontro com as percepções de Fischer (2015, p. 57) ao afirmar que "a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade". Mas e para você? qual é a verdadeira importância da arte na educação escolarizada? Assista os vídeos a seguir, eles te ajudarão a pensar na pergunta.

Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

Ao final da página, o participante encontra a proposta de atividade "A função da arte: compartilhando histórias, memórias e percepções". Nesta atividade, ao acessar os materiais de apoio, os participantes utilizam o *Padlet* para desenvolver coletivamente um painel com reflexões sobre a importância da arte na educação, suas lembranças enquanto estudantes de arte e o papel fundamental do professor de Arte na vida dos estudantes.

A página "Arte e Tecnologia" inicia-se com a célebre frase de Kandinsky (2000, p. 26) "A arte é filha do seu tempo" e propõe uma reflexão sobre as transformações ocorridas no século XXI devido ao avanço das tecnologias digitais na sociedade. Ela convida os participantes a explorarem os usos e potencialidades dos artefatos digitais na arte, destacando a relevância da Cultura Digital como uma das competências gerais da BNCC. Além disso, são mencionadas as competências específicas para o ensino de arte enfatizando a importância do domínio das ferramentas digitais.

Figura 16: Captura de tela da Interface do site ARTIC / Estação 3 / Arte / Arte e Tecnologia



Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

A página disponibiliza uma ampla variedade de aplicativos e sites que podem ser utilizados no ensino e na criação artística, incluindo *Quick Draw*, *Jackson Pollock*, *WeaveSilk*, *ArtColoring*, *Whats Come First*, *Visual Crosswords*, *Chrome Music Lab*, *Lexica.art* e *Google Earth*. Ao final, os participantes são convidados a integrar um fórum de discussão no qual podem registrar suas percepções sobre a

importância do uso e da apropriação das ambiências formativas (recursos digitais) no ensino e na aprendizagem em arte.

A página "Ambiência Computacional" apresenta um espaço dedicado ao conceito de *ambiência computacional*, uma referência aos estudos de Pimentel e Carvalho (2020), que propõem a utilização de sistemas computacionais para criar ambiências voltadas a situações de aprendizagem. Nesta seção, os participantes têm acesso a uma "Tabela periódica de Apps e Plataformas para Professores", dividida em categorias como criação de conteúdo, comunicação e comunidade, avaliação de aprendizagem, organização de ideias e quadros-negros, gestão de conteúdo e conteúdo educativo.

Figura 17: Captura de tela da Interface do *site* ARTIC / Estação 3 / Ambiência Computacional

Este espaço foi denominado por ambiência computacional, em referência aos estudos realizados por Pimentel (2020), em que propõe utilizar-se de outros sistemas computacionais (aplicativos, editores colaborativos, redes sociais, sistema de videoconferência, entre outros) para criação de ambiências voltadas a situações de aprendizagem. Ao longo desta formação você foi apresentado(a) a alguns!

É claro que existem muitas outras plataformas, aplicativos e ambiências computacionais que podem auxiliá-los no desenvolvimento de sua prática docente. O importante é que você, experimente, planeje e pense em diferentes estratégias e usos para os artefatos digitais.

**Princípio 3 – Ambiências computacionais diversas (em vez de se restringir aos serviços do Ambiente de Aprendizagem)**

fontes de informação conhecer e memorizar, assimilação de conteúdos (foco do comportamentalismo)	sistemas de autoria atividades (individuais/grupo), projetos de aprendizagem (foco do construtivismo)	mídias sociais divulgar para discutir, aprendizagem colaborativa (foco do sócio-interacionismo)
e-book, ARTIGO, SITE SHARE	DOC, APRESENTAÇÃO, PLANILHA	MOODLE, FACEBOOK, CANAL NO YOUTUBE
GOOGLE, WIKIPEDIA, SITE	EDITOR DE IMAGEM, EDITOR DE VÍDEO, EDITOR DE SOM	INSTAGRAM, FLICKR, PINTEREST
YOUTUBE, FILME, OBJETO DE APRENDIZAGEM	EDITOR DE HQ, MAPAS INTERATIVOS, WIKI	TWITTER, WHATSAPP, BLOG

Fonte: Pimentel (2020)

Amplie a imagem

©

Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

A página destaca ferramentas como *Google Sites* e *Blogger*, que podem ser particularmente úteis para os professores e dialogam muito bem com o conceito de *ambiência* citado acima. A proposta de atividade "Registrando e Compartilhando Ideias" convida os professores a escolher entre criar um *site* ou um *blog* com

conteúdos relacionados a arte. Exemplos são fornecidos como referência e inspiração para os participantes.

A página "Estúdio de Criação" enfatiza a importância do planejamento como uma prática fundamental para a efetivação da prática docente. Conforme Libâneo (2005), o planejamento é um processo que envolve a racionalização, a organização e a coordenação da ação docente, integrando a atividade escolar ao contexto social. Nesse sentido, a página convida o professor a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, propondo a elaboração de um planejamento de aula. Considerando as diversas ambiências computacionais apresentadas, o objetivo foi criar uma aula dinâmica, colaborativa e autoral, utilizando as ferramentas trabalhadas no decorrer da formação. Por fim, na última página, denominada "Referências", são apresentados alguns dos autores e autoras que serviram como base para a elaboração deste material.

Figura 18: Captura de tela da Interface do site ARTIC / Estação 3 / Ambiência Computacional



### Proposta de Atividade - Estúdio de criação!

Uma boa maneira de colocar os conhecimentos em prática, é pensando em um bom planejamento. Libâneo (1994, p. 22) afirma que o planejamento tem grande importância por tratar-se de "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social".

Chegou a hora de planejar!

Agora que você já conheceu algumas ambiências computacionais que podem contribuir para uma prática dinâmica, colaborativa e autoral, que tal começarmos a "desenhar" uma aula utilizando algo que você aprendeu?

1. Escolha ao menos uma das ambiências computacionais abordadas durante a formação para utilizar em seu planejamento.
2. Clique no botão abaixo para ter acesso ao template do planejamento. Você deve criar uma cópia desse template antes de preencher seu planejamento. Está com dúvidas? Calma, preparamos um tutorial para você. Clique aqui!
3. Feito seu planejamento, compartilhe com seus colegas e formadores no Moodle.



Fonte: Material produzido pelo autor na ambiência computacional *Google Sites*. Londrina, 2023.

Após a conclusão das atividades apresentadas em cada página do *site* ARTIC - Arte, Educação e Tecnologia, os participantes foram convidados a retornar à Estação 3, onde poderiam continuar explorando as próximas paradas: "Para Seguir Aprendendo", "Atividade Desafio" e "Revisitar a Estação". Essa jornada foi pensada com a finalidade de oportunizar diferentes materiais em diferentes formatos, gerando um ambiente de aprendizado multimodal.

Figura 19: Captura de tela da Interface da formação - Estação 3 / Para seguir aprendendo



Fonte: Material produzido pelos formadores na ambiência computacional *genial.ly*. Londrina, 2023.

Por fim, na Estação 4, intitulada "Entrelaçando os conhecimentos", o objetivo principal foi destacar os projetos que foram colaborativamente construídos nas

escolas, resultantes das aprendizagens obtidas ao longo da formação, marcando o fim dela. Os trabalhos desenvolvidos pelos professores participantes da formação foram compartilhados durante o II Encontro de Didática e Tecnologias e a I Mostra de Tecnologias Digitais nas Práticas Educativas, um evento organizado pelo grupo de estudos DidaTic e realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), nos dias 27 e 28 de outubro de 2023. Cada estação visava proporcionar uma experiência significativa de aprendizado relacionada à integração das tecnologias digitais na prática educativa.

A seguir, na próxima seção, abordamos pesquisas que investigam a formação de professores e o uso de tecnologias com foco no ensino de arte. Essas investigações oferecem importantes reflexões, apontando para a formação docente continuada como um dos caminhos para que haja mudanças na prática docente e no uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE: UMA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

Nesta seção, apresentamos uma seleção de pesquisas que emergiram durante o levantamento bibliográfico conduzido ao longo da disciplina "Atividades Orientadas em Pesquisa – 2EDU 548", realizada durante o segundo semestre de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Esse processo de investigação permitiu identificar estudos pertinentes e contribuições significativas para a compreensão do tema em questão.

Para a elaboração de uma pesquisa científica, um dos passos a serem seguidos é realizar um levantamento das publicações existentes que abordam o tema de investigação (Pescuma; Castilho, 2005). Nesse sentido, com o objetivo de estabelecer uma problemática consistente para a pesquisa e buscar respostas para as questões levantadas, realizou-se neste estudo um levantamento das produções científicas disponibilizadas que se relacionam com a temática "Formação Docente e o uso das tecnologias digitais no ensino de Arte", publicadas nos últimos seis anos [2017-2022]. A escolha desse recorte temporal visa garantir a pertinência das informações mais recentes no contexto da pesquisa, levando em consideração a dinâmica das práticas educacionais e possíveis e mudanças nas abordagens ao longo do tempo.

A busca por essas produções se deu em base de dados, usando para isso o Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>8</sup>, inserido na Plataforma SUCUPIRA. Essa escolha foi motivada pela natureza oficial desse órgão governamental, que amplamente divulga as pesquisas provenientes das principais universidades brasileiras por meio de uma base de dados digital de acesso livre ao público.

Compreende-se que a realização de um levantamento bibliográfico das produções recentes desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de novas produções científicas. Somente por meio desse levantamento é possível ter acesso a novas perspectivas, bases teórico-metodológicas, resultados e até mesmo identificar lacunas existentes, o que pode servir como estímulo para futuras investigações. O contato com a literatura atualizada permite enriquecer o

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

conhecimento acadêmico, promovendo o avanço do campo científico e contribuir para o desenvolvimento de trabalhos mais embasados e inovadores.

O procedimento metodológico adotado para a realização da revisão de dados baseia-se principalmente nas obras de Castro (2001). O autor recomenda a formulação de questionamentos orientadores, que devem ser parcialmente respondidos pela análise de trabalhos selecionados. Dessa forma, as questões de pesquisa que norteiam esta parte do processo de investigação exploram o papel das tecnologias digitais no ensino e compreensão da arte como linguagem, expressão e criação, considerando o avanço tecnológico. Os questionamentos levantados são listados a seguir:

- Quantas pesquisas relacionam o uso das tecnologias digitais, o ensino de arte e a formação docente continuada?
- Quais são as principais dificuldades encontradas pelos pesquisadores para os usos das tecnologias digitais em sala de aula, especialmente no contexto do ensino de arte?
- O que as pesquisas apontam sobre a relevância da formação continuada de professores e como ela pode contribuir para a incorporação e implementação das tecnologias digitais no ensino de arte?

Assim, entre os meses de setembro e julho de 2022, realizou-se o levantamento bibliográfico por meio da utilização de palavras-chave específicas. As seguintes combinações foram empregadas: "Formação docente continuada" + "tecnologias digitais"; "Formação docente continuada" + "TDIC"; "Formação continuada de professores" + "tecnologias digitais"; "Formação continuada de professores" + "TDIC"; "Ensino de Arte" + "tecnologias digitais"; "Ensino de Arte" + "TDIC", conforme esquematizado na figura 10, a seguir.

Figura 20: Organização dos descritores de pesquisa



Fonte: O autor (2024).

É importante ressaltar que os descritores utilizados como fonte de estudo foram colocados entre aspas, a fim de realizar uma pesquisa que considerasse a ocorrência exata da terminologia. Além disso, embora esta pesquisa tenha como foco o uso e apropriação das tecnologias digitais no ensino de arte e a formação docente continuada, a combinação dos termos utilizados na busca pelas plataformas precisou ser realizada de forma mais abrangente, pois, ao especificar demais, por exemplo, "Formação docente continuada + TDIC + Ensino de Arte" ou "Formação continuada de professores + Tecnologias Digitais + Ensino de Arte", os resultados obtidos eram mínimos. Os resultados decorrentes dessa busca estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5: Busca por produções realizadas - SUCUPIRA

PALAVRAS CHAVE   ANO	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
"Formação docente continuada" + "tecnologias digitais"	-	-	-	2	-	1	3
"Formação docente continuada + TDIC"	-	-	-	-	-	-	-
"Formação continuada de professores" + tecnologias digitais"	8	6	14	15	4	6	53
"Formação continuada de professores" + TDIC"	5	6	10	14	1	4	40
"Ensino de arte + tecnologias digitais"	-	-	0	2	2	-	4
"Ensino de arte + TDIC"	-	-	-	1	-	-	1
							101

Fonte: O autor (2023).

Após concluir a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram identificadas 101 pesquisas no total. Ressalta-se que, após uma análise inicial, constatou-se que nem todas as publicações encontradas estavam diretamente relacionadas ao tema proposto. Portanto, foram estabelecidos critérios de exclusão para refinar os resultados obtidos, sendo eles: a) as publicações estavam fora do período de pesquisa proposto [2017-2022]; b) as publicações estavam fora do campo da área de conhecimento Educação; c) as publicações não abordaram a formação docente continuada; d) as publicações não estavam relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Após a aplicação desses critérios e remoção de trabalhos duplicados, permaneceram 18 pesquisas para uma análise mais aprofundada, as quais podem ser visualizadas no quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Trabalhos selecionados

Nº	AUTOR(A) E ANO	TÍTULO	TIPO
1	PAIVA, William Leonardo Detoni de (2017)	Desafios na formação continuada dos professores e o uso de ferramentas digitais no ensino fundamental I	DM
2	SANTOS, Geane Carneiro (2017)	Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo	DM
3	MATTIA, Maria Claudia Maquea Rocha (2018)	Formação continuada de professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação	DM
4	CRUZ, Kezia Claudia da (2019)	O papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o uso das TDIC	DM
5	DIAS, Maria José da Silva (2019)	Linguagens Hipermidiáticas e formação continuada de professores de Ciências Humanas: um estudo das ações de formação docente em uma diretoria estadual de ensino da Região Metropolitana de São Paulo	DM
6	XAVIER, Heráclito Santos Martins (2019)	Práticas de Multiletramentos e formação docente: aplicativos pedagógicos na potencialização da leitura e da produção textual	DM
7	PAULA, Cintia Cristina Azevedo de (2019)	Formação continuada colaborativa docente e o uso das TDICs: estado do conhecimento	DM
8	ROSA, Gisele Schneider (2020)	Formação continuada em tecnologias na educação: o professor pedagogo e suas práticas nas escolas estaduais de Curitiba	DM
9	PIZZOL, Andrieldal (2020)	Aprendizagem docente na era digital: usos e apropriações de aplicativos e softwares para a produção textual na Educação Básica	DM

10	ROCHA, Maria Nelma Marques da (2020)	Formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais	DM
11	MORAES, Camila Emilio de (2020)	Análise da formação continuada de professores no âmbito do Programa de Educação Inovação Conectada	DM
12	VIANA, Lindiney Reis (2020)	Do cavalete ao computador: uso do software kolourpaint em aulas de arte nos anos finais do Ensino Fundamental	DM
13	PINHEIRO, Bianca Emanually Horbus (2021)	Formação docente para o potencial das tecnologias digitais no ensino de arte	DM
14	CAMPOS, Andressa Tatielle (2021)	Artefatos Digitais no livro didático do ensino de arte: dicotomias entre quem faz e quem usa	DM
15	SILVA, Ketiuce Ferreira (2022)	Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia	TD
16	DUARTE, Patricia Felix (2022)	A formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza para o uso de tecnologias digitais	DM
17	OLIVEIRA, Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de (2022)	Paradigmas da complexidade na formação continuada do professor de matemática: caminhos a serem trilhados para uma educação na era digital	TD
18	DUARTE, Talita Oliveira	Formação continuada de professoras/es para o uso das tecnologias digitais: contribuições do Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna/BA	DM

Fonte: O autor (2024).

Legenda: DM = Dissertação de Mestrado; TD = Tese de Doutorado

Após a revisão dos trabalhos apresentados no quadro acima, observamos que alguns deles não estavam totalmente alinhados com os objetivos desta pesquisa. Conseqüentemente, optamos por excluir 10 desses trabalhos, resultando em uma seleção mais específica de oito estudos que melhor atendiam aos propósitos desta investigação. Esses trabalhos estão disponíveis no quadro 7 e serão discutidos posteriormente.

Quadro 7: Trabalhos selecionados

Nº	AUTOR(A) E ANO	TÍTULO	TIPO
1	PAIVA, William L. D. de (2017)	Desafios na Formação Continuada dos professores e o uso de ferramentas digitais no Ensino Fundamental I	D
2	MATTIA, Maria Cláudia Maquêa Rocha (2018)	Formação Continuada de professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais na informação e comunicação	D
3	PAULA, Cinthia Cristina Azevedo de (2019)	Formação Continuada Colaborativa Docente e o uso das TDICs	D
4	MORAES, Camila Emilio de (2020)	Análise da Formação Continuada de professores no âmbito do Programa Educação Inovação Conectada	D
5	PINHEIRO, Bianca Emanuely Horbus (2021)	Formação Docente para o potencial das tecnologias digitais no ensino de arte	D
6	DUARTE, Talita Oliveira (2022)	Formação Continuada de professoras/es para o uso das tecnologias: contribuições no Núcleo de Tecnologias de Itabuna/BA	D
7	DUARTE, Patrícia Félix (2022)	A formação Continuada de professores da Rede Municipal de Fortaleza para o uso de tecnologias digitais	D
8	SILVA, Ketiuce Ferreira (2022)	Formação Continuada de professores com Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia	T

Fonte: O autor, 2024.

Legenda: D= Dissertação; T= Tese

Conforme apresentado no quadro acima, para este levantamento bibliográfico foram selecionados oito estudos, sendo sete dissertações e uma tese. A seleção desses trabalhos foi baseada na sua maior proximidade com o objeto de estudo em análise. Nesse sentido, todos os textos abordam a formação docente continuada e o uso das tecnologias digitais, exceto o estudo de Pinheiro (2021). Embora aborde a importância do uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino, com foco no ensino de arte, a pesquisa de Pinheiro (2021) se concentra na formação inicial de professores.

É importante ressaltar que as pesquisas selecionadas compartilham da compreensão de que a formação continuada de professores, no contexto do uso das tecnologias digitais, deve ir além do mero uso instrumental dessas ferramentas, uma perspectiva que está em consonância com os princípios orientadores da nossa pesquisa.

Outro aspecto de destaque é que essas investigações se concentram nos professores dos Anos Finais da Educação Básica, ou seja, do Ensino Fundamental II, pertencentes à rede pública de ensino. Essa delimitação foi estabelecida com o intuito de compreender as especificidades e desafios enfrentados pelos professores que atuam nessas etapas do ensino. Na próxima subseção, esses estudos serão analisados, fornecendo uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições e descobertas relevantes para a pesquisa em questão.

### 3.1 ANÁLISE DOS TRABALHOS RELACIONADOS E ARTICULAÇÃO

A identificação dos trabalhos selecionados na revisão de literatura é essencial para a pesquisa em andamento. No entanto, apenas identificá-los não é o suficiente. É imprescindível realizar uma análise profunda de cada trabalho, levando em consideração seu conteúdo, metodologia, resultados e contribuições para a área de estudo. Nesse sentido, o objetivo dessa análise é extrair informações valiosas e *insights* que possam embasar e sustentar o desenvolvimento da pesquisa em curso.

Com base na organização descrita anteriormente no quadro 3, identificamos algumas similaridades entre diversas dissertações e teses analisadas. Observamos que os estudos utilizaram autores com os quais estamos dialogando em nossa pesquisa, incluindo Nóvoa (1995, 2019), Gatti (2011, 2021), Imbernón (2010), Kenski (2012, 2018), Tardif e Lessard (2014), Macedo (2021), Pretto e Bonilla (2022), entre outros. A seguir, exploraremos algumas dessas pesquisas, abordando seus objetos de estudo e os resultados obtidos, enquanto tecemos algumas reflexões fundamentadas nos autores citados.

Iniciamos essa análise pela pesquisa conduzida por Duarte (2022), que teve como objetivo analisar os processos de formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais na rede municipal de Fortaleza. A pesquisadora destaca que os debates sobre o papel das tecnologias digitais no contexto escolar tornaram-se mais proeminentes nos últimos quatro anos, especialmente durante a pandemia de COVID-19, evidenciando a necessidade do uso dessas ferramentas pela comunidade escolar.

No Brasil, assim como em diversos países, a transição para o ensino remoto tornou-se inevitável diante da impossibilidade de conduzir aulas presenciais, uma medida essencial para conter a disseminação do vírus. O contexto pandêmico impulsionou a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

(TDICs), que, embora tenham se revelado valiosas ferramentas, também representaram desafios consideráveis, especialmente no âmbito das escolas públicas.

Segundo Silva e Teixeira (2020), as principais barreiras enfrentadas no ensino remoto incluíram dificuldades técnicas por parte dos professores, alunos e pais, acesso à internet, falta de materiais didáticos e ausência de formação para os professores lidarem com a abrupta mudança ocorrida nas escolas. A partir do cenário educacional em 2020, em decorrência da pandemia, o uso da tecnologia deixou de ser uma opção e se tornou uma condição imperativa para dar continuidade ao calendário letivo, mesmo em uma situação que evidenciou ainda mais fragilidade e as desigualdades sociais entre os alunos e professores (Duarte, 2022).

Nesse sentido, visando atingir o propósito delineado, a pesquisadora empreendeu esforços para, por meio de documentos legais e normativos de abrangência nacional, estadual e municipal, compreender as ações políticas voltadas à formação para o uso de tecnologias digitais pelos professores da rede municipal de Fortaleza. Inicialmente, buscou acesso a documentos internos na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, como planos e programas de formação continuada, bem como informações sobre os docentes da rede municipal. Diante da inacessibilidade a esses documentos, a pesquisa adaptou-se, utilizando questionários para explorar a formação inicial e continuada dos participantes, bem como o envolvimento deles com a temática das tecnologias digitais. Cabe destacar que 64 professores participaram desse processo de investigação.

Os resultados revelaram uma lacuna significativa tanto na formação inicial quanto na formação contínua dos docentes para o uso das tecnologias digitais na prática docente. Ao analisar as iniciativas de formação proporcionadas pelo município de Fortaleza, a autora constatou que os professores reconhecem a importância de uma formação específica voltada para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Contudo, o levantamento realizado pela autora, no período de 2013 a abril de 2022, evidenciou uma carência expressiva, já que a maioria dos docentes (62,50%) afirmou não ter recebido formação adequada para esse propósito.

A falta de preparação destaca a urgência na implementação de estratégias e políticas públicas mais eficazes de formação, visando fortalecer a integração bem-

sucedida das TIC no contexto educacional. A pesquisa ressalta ainda a necessidade de investimentos contínuos em programas de desenvolvimento profissional para educadores, garantindo que possam se apropriar das tecnologias digitais e possam utilizá-las em sua prática docente. Tais ideias corroboram com os estudos de Duarte (2022, p. 38) ao afirmar que

Nessa perspectiva, as relações estabelecidas para a formação continuada de professoras/es exigem novas posturas, com mudanças na efetivação e continuidade das políticas públicas, bem como nas condições de acesso e permanência dos espaços formativos, principalmente os espaços de formação para o uso das tecnologias digitais (Duarte, 2022, p. 38).

Duarte (2022) destaca, em sua pesquisa, as atuais demandas associadas às formações docentes voltadas para o uso das tecnologias digitais. Em resposta a essas demandas, a Prefeitura Municipal de Itabuna (BA) estabeleceu em 2009 o Núcleo de Tecnologia Municipal, com o intuito de proporcionar capacitações tecnológicas aos profissionais da rede municipal de ensino. A estudo tem como objetivo analisar as contribuições desse Núcleo para a formação continuada de professores no uso das tecnologias digitais no período de 2009 a 2019.

A pesquisadora argumenta que, ao longo dos anos, o Núcleo de Tecnologia Municipal tornou-se referência para os docentes, oferecendo formações específicas planejadas e estruturas para atender às demandas presentes na prática educativa. Neste estudo, não nos aprofundaremos no processo de implementação e políticas de formação dos Núcleos de Tecnologia, uma vez que esse não é o foco desta seção.

A pesquisa envolveu a participação de 109 professores, representando 10% dos 1261 profissionais efetivos da rede municipal de ensino. Um dado relevante é que, dentre esses participantes, 59,6% são docentes com mais de 50 anos e 37,6% têm entre 40 e 49 anos, indicando maior procura por parte desse público. Quanto à diferenciação etária dos participantes, a pesquisadora recorre a autores como Don Tapscott (2010) e Mark McCrindle (2021), que consideram que, ao abordar as tecnologias digitais no âmbito da formação docente, é essencial reconhecer que muitos professores, por muito tempo, tinham a televisão como seu principal meio de comunicação, o que às vezes pode contribuir para a resistência de alguns às novas ferramentas. Assim também podemos considerar ainda hoje.

Paiva (2017), em estudo que busca identificar os desafios na formação continuada dos professores e o uso de ferramentas digitais no Ensino Fundamental

I, ressalta uma dinâmica intrigante ao observar que alguns professores mais experientes na docência podem apresentar resistência e dificuldades na adoção das tecnologias digitais, corroborando com as investigações de Duarte (2022). Essa resistência pode derivar de inseguranças ou da falta de convicção sobre a necessidade de utilizar tais ferramentas em suas práticas de ensino. Isso nos leva a refletir sobre as diferentes realidades vivenciadas por cada geração, o que influencia diretamente nos processos de ensino-aprendizagem na educação. Esses são fatores a serem considerados em qualquer processo de formação docente.

Conforme destacado por Ladeira, Costa e Costa (2013), a presença de gerações distintas no mesmo ambiente escolar pode ser enriquecedora devido à diversidade, integração e vivência de diferentes perspectivas. No entanto, as disparidades nesses contextos, se não forem adequadamente mediadas, podem resultar em desequilíbrios e conflitos entre os pares.

Os estudos de Duarte (2022) apontam para a relevância do Núcleo de Tecnologia na formação dos professores em relação ao uso e apropriação das tecnologias digitais. No entanto, a pesquisa evidencia alguns fatores que influenciam o processo formativo dos professores, com ênfase na escassez de profissionais formadores no Núcleo. Conforme a pesquisa, o número insuficiente de formadores, apenas seis para 91 escolas, destaca-se como uma limitação. Além disso, o estudo ressalta a necessidade de considerar outras questões que ultrapassam a formação, como a infraestrutura das escolas, por exemplo.

Segundo a pesquisa, embora 88% das escolas na rede municipal tenham acesso à internet, apenas 39% dos professores consideram a qualidade da conexão satisfatória ou muito satisfatória. Esses resultados destacam a importância não apenas da formação, mas também da infraestrutura adequada para potencializar o uso efetivo das tecnologias digitais no contexto educacional.

Outros programas de formação voltados para o uso de tecnologias digitais também foram objetos de estudo em pesquisas anteriores. A dissertação de Moraes (2020) teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre a formação continuada de professores para a utilização de tecnologias digitais da educação básica, propondo uma análise do Programa Educação Inovação Conectada (PEIC), anunciado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017.

Este programa, alinhado às políticas públicas já implementadas ou em processo de execução, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe a introdução de práticas inovadoras em sala de aula por meio da tecnologia. O programa inclui um abrangente plano de formação continuada para professores e gestores, com cursos específicos abordando as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

O objetivo principal do programa é assegurar que todos os estados e municípios estejam aptos a implementar ações inovadoras e fazer uso efetivo da tecnologia nas escolas. Isso busca superar iniciativas passadas, como o ProInfo na década de 1990, o programa Um Computador por Aluno em 2005 e o Programa de banda Larga nas Escolas estabelecido em 2008. Embora o ProInfo ainda esteja em vigor, reconhece-se a necessidade de atualizações para acompanhar as demandas e avanços tecnológicos contemporâneos (Moraes, 2020).

A partir de revisão da literatura, por meio do estudo de dissertações e teses, e considerando as contribuições de autores que abordaram a formação continuada de professores, Moraes (2020) destaca a defasagem de políticas públicas que proporcionem estímulos, diretrizes, condições e formações permanentes, ultrapassando as mudanças que geralmente ocorrem nos partidos políticos e que estejam alinhadas à prática docente e ao uso das tecnologias nas abordagens pedagógicas. Essa perspectiva é compartilhada por Duarte (2022), que ressalta que

A fragilidade da política pública e a insuficiência do regime de cooperação e colaboração entre os entes federados colaboram para que os programas não avancem como o esperado. O fato de não termos uma garantia legal, das nuances do regime de cooperação e colaboração entre esses entes, e de que as políticas não sejam afetadas com as trocas de governos, corrobora, diretamente, com a descontinuidade, ineficácia e a interrupção das ações (Duarte, 2022, p. 55).

Nesse sentido, conforme destacado por Cruz (2020) as mudanças estruturais das políticas públicas em função de troca de governo provocam descontinuidades de projetos e programas, impactando os objetivos e comprometendo o alcance das metas estabelecidas para a educação escolar.

Importante ressaltar que a mera oferta de cursos e programas de formação continuada em tecnologias não resultam automaticamente uma transformação nas práticas pedagógicas, uma vez que estas também são influenciadas pelas condições de trabalho dos professores. Essas ideias corroboram com as de Paiva (2017), que afirma que, embora as tecnologias digitais possam potencializar os processos de ensino e aprendizagem, esses artefatos por si só não são suficientes. Portanto, torna-se essencial pensar em formações que auxiliem os professores a pensarem

nas tecnologias digitais para além do seu uso instrumental. Para isso, é essencial considerar os saberes docentes e seus contextos no planejamento e execução das atividades formativas.

A pesquisadora destaca a demanda por implementação de formações a longo prazo, visando dinâmicas de reflexão individuais e coletivas sobre as práticas pedagógicas e a apropriação crítica da tecnologia. No entanto, ressalta a dificuldade em sistematizar dados e gerar conhecimento coeso, muitas vezes devido à diversidade de públicos, áreas de interesse, duração, modelos de intervenção e uso de novas mídias. Concluindo, destaca-se a necessidade de levar em consideração o contexto específico de cada escola, bem como a vivência e formação individual de cada professor (Moraes, 2020).

Outro estudo destacado nesta seção é Mattia (2018), cujo foco principal foi compreender como a formação continuada de professores aborda as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental em uma escola estadual do Mato Grosso. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora conduziu uma análise documental, utilizando como fontes primárias o Projeto Político Pedagógico da escola, o projeto de Formação Continuada de Professores (PEIP) via SEDUC/CEFAPRO, o Projeto de Formação Continuada da escola e os planejamentos dos professores investigados.

Ao analisar os documentos selecionados, constatou-se que, no conjunto de temas abordados para o estudo durante o ano de 2017, não havia nenhuma temática específica relacionada às tecnologias. No entanto, a leitura desses documentos oficiais reforça a necessidade de formação dos professores no uso dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, embora essa necessidade ainda não tenha sido concretizada na prática.

Os resultados da pesquisa de Mattia (2018) indicam que a formação continuada não tem atendido adequadamente às reais necessidades dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais na educação. Isso ocorre, principalmente, devido à ausência de temáticas relacionadas às TDIC nos cronogramas de estudo da formação voltada para o trabalho pedagógico. O estudo destacou que a falta de formações direcionadas ao uso das tecnologias é um dos principais fatores para que os docentes não as utilizem em suas práticas pedagógicas. Essa lacuna também está relacionada a questões como insegurança

por parte dos professores, falta de infraestrutura da escola e o excesso de atividades burocráticas no exercício docente, que contribui para que não tenham tempo de pensar e planejar suas práticas em sala.

Diante desse cenário, a pesquisa enfatiza a necessidade de redirecionar os espaços da formação continuada incluindo de forma efetiva, crítica e democrática o trabalho com as TDIC. Nesse sentido, Nogueira (2007, p. 69) pontua que "a formação contínua concebe a escola como um dos espaços educativos propulsores de mudanças e consiste em um processo que seja capaz de efetivar as bases da autonomia escolar"; além disso, a autora salienta que é preciso pensar a escola "enquanto espaço de transformações educativas permanentes; e do desenvolvimento dos professores".

Dentre as várias pesquisas analisadas nesta seção, destaca-se a tese de Silva (2022), devido à sua abordagem metodológica – pesquisa-formação –, a qual dialoga diretamente com nosso estudo. A pesquisa da autora teve como foco central a reflexão sobre as potencialidades resultantes da formação continuada de professores em metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais. O objetivo foi contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas durante e após o período da pandemia. A pesquisa-formação foi adotada como abordagem metodológica, sendo compreendida como um meio de explorar a experiência e, conseqüentemente, de promover transformações tanto no pesquisador quanto naqueles que participam da investigação, estabelecendo um diálogo significativo com os propósitos desta pesquisa.

Dessa forma, Silva (2022) analisou o caso de um curso de extensão denominado "Metodologias Ativas com TDICs", destinado a professores da Educação Básica atuantes na rede pública de Poços de Caldas (MG). A formação foi conduzida de maneira remota devido ao distanciamento social decorrente da pandemia, utilizando atividades síncronas com o suporte do Ambiente Virtual *Moodle* e apresentando carga horária total de 60 horas.

Inicialmente, foram oferecidas 30 vagas para favorecer maior proximidade com os participantes, contudo a pesquisa revelou que, apesar das 30 vagas disponíveis, houve 266 inscrições. Um dado relevante evidenciado pela pesquisa é que, dos 30 inscritos, apenas oito deram início à formação, sendo que somente cinco concluíram o curso. A pesquisadora relatou que foram estabelecidos vários contatos com os ausentes, buscando compreender os motivos da não participação,

mas poucos retornaram, justificando-se pela elevada carga de compromissos já assumidos. A sobrecarga de envolvimento com outras formações, determinadas pelas instituições onde trabalham, e o conflito de horários com o retorno das aulas presenciais foram apontados como justificativas por alguns participantes que abandonaram a formação.

A problemática relacionada ao abandono de cursos e formações por parte dos docentes, juntamente com a questão da sobrecarga de trabalho, é destacada também no estudo de Mattia (2018). A autora aborda a sobrecarga docente, que, nos últimos tempos, tem se manifestado de maneira multifacetada e complexa. Conforme a pesquisadora, "a sobrecarga de funções que a profissão-professor destina aos profissionais, em especial professores, tem colocado muito destes em situações de saturação emocional e física" (Mattia, 2018, p. 160). Sobre a intensa pressão atribuída à profissão docente, Tardif e Lessard (2014) afirmam que,

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar sua colaboração (Tardif; Lessard, 2014, p. 163-164).

Os resultados da pesquisa realizada por Silva (2022) apontam para uma série de desafios e oportunidades relacionadas à ampliação do acesso aos recursos digitais, tanto por parte dos professores, dos estudantes quanto das instituições educacionais. A pesquisa evidenciou a demanda dos professores por conhecimentos técnico-pedagógicos específicos sobre o uso desses artefatos, ressaltando a necessidade contínua de formação. No entanto, observa-se que os interesses ainda se concentram predominantemente no trabalho com os conteúdos curriculares, utilizando as tecnologias visando atrair a atenção dos alunos, em vez de explorar as potencialidades desses artefatos como mediadores de novas práticas educativas. Esse cenário evidencia a persistência da perspectiva tradicionalista no contexto educacional.

Segundo a autora, "a cultura digital é uma das fortes marcas da sociedade atual e precisa ser contemplada na prática pedagógica, pois tem a ver com inclusão social e com as possibilidades de romper com o tradicionalismo educacional" (Silva, 2022, p. 145). Para que isso ocorra, é essencial considerar não apenas a instrumentalização dos professores no uso das tecnologias digitais, mas também

fomentar uma consciência crítica, reflexiva e contextualizada, para que, por meio da apropriação desses recursos, os educadores possam explorar novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Silva (2022) destaca que a prática pedagógica não se limita ao mero praticismo. Para ser considerada pedagógica, é imprescindível que ela se baseie em uma fundamentação sólida, abarcando aspectos políticos, históricos, culturais, sociais, econômicos e epistemológicos. Além disso, é necessário engajamento na luta contra o tecnicismo, a desvalorização e a precarização do trabalho dos professores. Seria simplista acreditar que essa prática se concretiza nas salas de aula apenas por meio da iniciativa individual do professor (Silva, 2022).

Dessa forma, destaca-se a relevância de ações contínuas que auxiliem os professores na superação das dificuldades relacionadas aos artefatos digitais. É importante ressaltar que a formação continuada é compreendida como um processo de responsabilidade coletiva, envolvendo professores, alunos, gestores educacionais, políticas públicas, órgãos nacionais, estaduais, municipais e demais atores envolvidos no contexto educacional.

Professores em formação inicial ou continuada precisam ter oportunidades e condições de vivenciar experiências formativas com e sobre as TDICs, a fim de ampliarem seu conhecimento técnico-pedagógico e, conseqüentemente, possam impulsionar o uso desses artefatos em tempos e espaços diversos (Silva, 2022, p. 148).

É importante estreitar os vínculos e fortalecer a ligação entre a universidade e a escola. A universidade, por meio da formação inicial e continuada dos docentes e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, precisa aprofundar seu entendimento ao aprender com esses profissionais, compreendendo suas crenças e práticas. Dessa colaboração mútua, surge a possibilidade de (re)construir conjuntamente caminhos viáveis para uma educação e uma sociedade verdadeiramente emancipatórias. Para alcançar esse intento, é indispensável uma profunda imersão no "chão da escola", compreendendo sua dinâmica e desafios.

A dissertação de Paula (2019) despertou nossa atenção ao abordar a questão central: a utilização das tecnologias digitais em uma cultura colaborativa docente contribui para a formação contínua do professor? Ao longo de sua pesquisa, a autora aborda a interseção entre formação continuada, cibercultura e cultura colaborativa, que também foram estabelecidas como categorias de análise. A pesquisadora apresenta as perspectivas de diversos autores que discutem as

influências da cibercultura e apresentam suas ideias sobre a importância da colaboração nos processos formativos por meio do uso das tecnologias.

Para a condução de sua pesquisa, Paula (2019) adotou o método *estado do conhecimento*, que busca compreender o conhecimento acumulado em uma área específica e durante período delimitado. Nesse contexto, a pesquisadora realizou uma busca por teses e dissertações entre os anos de 2014 e 2018, relacionadas ao seu objetivo de pesquisa. Após a busca e a aplicação dos critérios de exclusão estabelecidos pela autora, foram selecionadas 16 pesquisas para a análise.

Ao explorar a categoria Cibercultura, a pesquisadora identificou uma lacuna na abordagem crítica do tema por parte de alguns pesquisadores, destacando Pierre Lévy como um dos autores centrais nessa discussão. A definição de *cibercultura* apresentada por Lévy (1999, p. 17) é de um "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". O autor destaca a importância de uma visão crítica na utilização das tecnologias.

A pesquisa revela que, apesar do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os professores frequentemente as utilizam de maneira pouco criativa, gerando questionamentos sobre a integração entre tecnologia, pedagogia e formação continuada. Estudos indicam que mudanças nas práticas pedagógicas se tornam possíveis quando os professores se tornam criadores e autores, impulsionados por uma reflexão crítica e colaborativa sobre o uso das tecnologias.

Valente (2005, p. 3) destaca a questão do saber tecnológico que promova debates e interseções, ou seja, baseado, em uma visão crítica.

O professor precisa conhecer as diferentes modalidades do uso da informática na educação – programação, elaboração de multimídia, uso de multimídia, busca da informação na internet, ou mesmo de comunicação – e entender os recursos que elas oferecem para a construção do conhecimento. [...] no caso de busca e acesso à informação na internet, esta informação não deve ser utilizada sem antes ser criticada e discutida. No entanto, essa visão crítica em geral, não tem sido exigida nas atividades de uso da informática e ela não pode ser feita pelo computador. Esta reflexão crítica cabe ao professor (Valente, 2005, p. 3).

Ao explorar a categoria Colaboração, os estudos de Paula (2019) enfatizam a relevância do trabalho colaborativo entre os docentes, evidenciando aspectos positivos dessa cooperação, como a flexibilidade para encontros virtuais ou presenciais a troca de conhecimentos e experiências, e a construção colaborativa como uma base sólida de apoio. Essa rede colaborativa possui potencial para

influenciar mudanças no posicionamento dos docentes, fomentando pensamentos inovadores e fortalecendo suas identidades. A cultura colaborativa entre docentes é considerada ferramenta significativa para superar isolamentos, permitindo mudanças emancipatórias na prática educacional.

Na categoria Formação docente, a pesquisadora notou que muitos estudos priorizam a formação instrumental/técnica, enquanto alguns destacam a importância de ir além do uso instrumental, sendo necessário olhar para as tecnologias de forma crítica, reflexiva e intencional. Nóvoa (1995) afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (ré)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 250).

De maneira geral, os professores expressam o desejo de maior participação na elaboração dos cursos de formação continuada, buscando aprender a utilizar as TDICs de forma inovadora. Contudo, percebe-se uma desconexão entre os cursos ofertados e as reais necessidades dos professores. Muitos cursos são considerados insuficientes e superficiais, indicando uma lacuna na participação dos professores na elaboração das propostas.

A pesquisa afirma que existe uma clara aspiração por parte dos professores de serem mais envolvidos no processo formativo, não apenas como receptores, mas como participativos, colaborativos e integrados. A pesquisa destaca a importância de criar espaços, *online* ou presenciais, para a troca de informações e ideias entre os professores, ressaltando a conscientização de muitos docentes sobre a natureza instrumental e manipuladora de alguns cursos de formação continuada.

A pesquisadora observa que os documentos orientadores têm enfatizado a racionalidade técnica e a epistemologia positivista da prática, indicando que tanto o cerne da formação contínua do professor quanto os estudos acadêmicos seguem essa abordagem. Além disso, destaca a escassez de estudos voltados para a colaboração entre professores para a promoção do debate e a construção de novas ideias.

De forma geral, a pesquisadora enfatiza a importância do uso crítico, reflexivo e intencional das tecnologias digitais na educação, destacando a colaboração como um elemento potencializador, capaz de provocar mudanças nos processos de ensino-aprendizagem por meio da construção conjunta dos saberes.

Por fim, analisamos a dissertação de Pinheiro (2021), que tem como problema norteador a seguinte questão: como as tecnologias digitais podem ser efetivamente utilizadas no ensino de arte? O objetivo central deste estudo é investigar a utilização das tecnologias digitais como um potencializador no desenvolvimento de práticas artísticas.

Ao contrário das pesquisas apresentadas nesta revisão, que se concentram na formação continuada, a dissertação de Pinheiro (2021) volta-se para a formação inicial, direcionando seu foco para 10 alunos com idades entre 27 e 60 anos, pertencentes ao 4º ano do curso de licenciatura em Arte, a distância. Esses participantes foram envolvidos em um curso de extensão *online* intitulado "Tecnologias Digitais para o Ensino de Arte," ministrado pela própria pesquisadora em 2020. O curso abrangeu momentos teóricos e atividades práticas, totalizando carga horária de 55 horas ao longo de três semanas.

Ao longo do estudo, a pesquisadora destaca dados relevantes, sendo um deles particularmente intrigante: a oferta de disciplinas específicas voltadas para o uso das tecnologias digitais. Conforme revelado pela pesquisadora, as participantes mencionaram a existência de uma disciplina intitulada "Arte e tecnologia" na ementa do curso. Esta disciplina propõe abordar questões relacionadas à autoria, mediação e produção artística para as novas mídias, sugerindo a inclusão de momentos nos quais os licenciados poderiam praticar o uso de tecnologias digitais no ensino de arte.

Contudo, chamou a atenção o fato de que apenas dois participantes afirmaram ter vivenciado tais momentos específicos durante a disciplina. Essa discrepância entre a proposta da ementa e a experiência real dos alunos indica a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre como as disciplinas específicas estão sendo efetivamente implementadas e vivenciadas pelos estudantes, destacando a importância de alinhar a teoria proposta nas ementas com as práticas concretas vivenciadas durante a formação.

Segundo Peixoto e Carvalho (2014), as formações docentes, tanto iniciais quanto continuadas, são fundamentais para promover uma transformação positiva na educação e assegurar um ensino de qualidade. Essas formações fornecem subsídios essenciais para capacitar os professores, permitindo que eles adquiram conhecimentos necessários para efetuar e incorporar mudanças em suas práticas docentes, alinhando-as às demandas da vida contemporânea.

Os participantes, ao serem indagados sobre se, no âmbito do curso de licenciatura, entre as diversas disciplinas pedagógicas e específicas, as atividades e avaliações costumavam envolver o uso prático de algum tipo de tecnologia digital, explicitaram que, dada a natureza da graduação a distância, fazem uso de plataformas como o *Moodle* e outras ferramentas, como *YouTube*, *Google Drive* e *Google Meet*. Entretanto, não recordam de utilizar artefatos digitais como meio de produção, colaboração, criação, entre outros.

Nesse contexto, destaca-se a existência de uma lacuna no processo formativo inicial dos futuros professores, demandando uma reflexão urgente. Torna-se imperativo conceber disciplinas específicas que capacitem os futuros educadores a pensar, utilizar e apropriar-se das tecnologias digitais, promovendo autoria, colaboração e produção de conhecimento. Uma revisão na estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores de arte é necessária, visando integrar de maneira mais efetiva as potencialidades das tecnologias digitais no cenário educacional.

Os estudos abordados nesta seção desempenharam um papel crucial ao enriquecer a análise dos dados coletados ao longo de nossa pesquisa. Cada trabalho selecionado destacou a importância crucial da formação docente continuada para ampliar o uso das tecnologias digitais além de uma abordagem instrumental. Algumas pesquisas aprofundaram-se nas políticas públicas e exploraram o papel dessas políticas na formação dos professores. Além disso, foram discutidos temas relevantes, como cibercultura e colaboração, que serão examinados posteriormente como categorias de análise em nossa pesquisa.

É importante ressaltar que, embora haja pontos de contato entre os estudos anteriores e a pesquisa em questão, esta se distingue pelo embasamento na Teoria Histórico-Cultural e, principalmente, por conceber a formação docente com base nos princípios da Teoria da Cognição Distribuída. Portanto, partimos do princípio de que não se pode analisar o processo de formação docente de maneira isolada de outros elementos, mas olhar para a inteireza do professor, considerando seu contexto histórico-social e suas condições de vida, como parte de aspectos essenciais para pensar a formação docente.

Na próxima seção, abordaremos os conceitos e princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, que serve como alicerce para esta pesquisa. Exploraremos

como essa teoria pode contribuir para nossa compreensão da formação docente e sua relação com o uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

#### 4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Enquanto seres humanos, todos nós nascemos biologicamente predispostos à humanização, processo que se dá por meio das relações com outros seres sociais e também pela apropriação dos bens culturais, desenvolvidos ao longo da história. Leontiev (1978), em sua obra *O Homem e a Cultura*, afirma que cada indivíduo inicia sua jornada de vida apoiado nas conquistas e legados das gerações passadas, necessitando do convívio em sociedade para que de fato possa se tornar um ser humanizado, isto é, que se transforma por meio da apropriação cultural. Nesse sentido, esclarece que

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante da imensidão de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta das riquezas que lhes foram transmitidas e "passam o testemunho" do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 1978, p. 261).

Essa transmissão do legado do desenvolvimento humano ocorre por meio do processo de socialização, no qual os indivíduos são inseridos em um ambiente cultural e aprendem os conhecimentos e valores necessários para se tornarem membros ativos da sociedade. Essa transmissão ocorre por meio da educação formal, bem como da interação com outros indivíduos, contribuindo para a compreensão e apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Marx (1962) define o processo de apropriação, ao afirmar que

Todas as suas relações [do indivíduo] com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana (Mello, 2004, p. 126).

Em outras palavras, a apropriação da cultura construída pela humanidade decorre do progresso humano, no qual o indivíduo atravessa diversos processos, incluindo a linguagem, que desempenha um papel crucial. Esta pode ser vista como uma ferramenta pela qual o ser humano se apropria da cultura.

Ancorados nessa perspectiva, este estudo toma como referência a Teoria Histórico-Cultural, que surgiu a partir dos estudos realizados por um grupo de psicólogos russos nas primeiras décadas do século XX, destacando-se Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores, especialmente, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Tendo como base filosófica os preceitos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e idealizada no contexto da Revolução Russa de 1917, o objetivo principal dessa teoria psicológica é compreender a formação do humano na atividade social, entendendo que o ser humano não pode ser visto como um sujeito separado do meio sociocultural em que está inserido (Rego, 1995).

Para a Teoria Histórico-Cultural existem apenas três possibilidades de existência sobre a Terra: a mineral, a animal e a social. Essa teoria parte do pressuposto de que "as formas complexas de atividade mental, tais como percepção, memória, atenção, linguagem e pensamento, leitura, escrita e cálculo, foram formadas durante o desenvolvimento histórico e, portanto, são sociais em sua gênese" (Leontiev, 1978, p. 58). Para Vygotsky (2007), a mente humana não pode ser compreendida isoladamente, mas sim em relação ao ambiente sociocultural em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, o autor buscava compreender de que maneira ocorre a transição da existência animal para a social.

Compreende-se que o desenvolvimento humano se dá concomitantemente de duas formas: a biológica e a cultural, sendo a primeira ligada ao desenvolvimento físico dos sujeitos, ou seja, de caráter natural, enquanto a última é influenciada fortemente pelas relações sociais e pela cultura em que estão inseridos, desenvolvendo papel fundamental na formação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos sujeitos. Esse entendimento abre caminho para a compreensão das inter-relações entre ontogênese e filogênese, conceitos essenciais dentro da Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com teoria, a ontogênese e a filogênese estão ligadas ao desenvolvimento humano e à evolução das sociedades. A ontogênese refere-se ao desenvolvimento individual de uma pessoa, que é influenciado pela cultura, pelas interações sociais e pelo ambiente em que está inserida. Nesse contexto, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico são vistos como processos socioculturais nos quais a criança internaliza as práticas culturais e as normas sociais por meio da interação com os outros membros da sociedade.

Por sua vez, filogênese remete à evolução da espécie humana, considerando as mudanças genéticas, biológicas e culturais que ocorreram ao longo das gerações. A Teoria Histórico-Cultural enfatiza que o desenvolvimento humano é influenciado não apenas pela herança genética, mas também pela cultura e contexto social. Dessa forma, a ontogênese e a filogênese estão interligadas, pois o desenvolvimento individual de cada pessoa é moldado pelas experiências e práticas culturais acumuladas ao longo da história da humanidade (Clarindo; Borella; Castro, 2015).

Sob essa perspectiva, Santos (2013, p. 50) enfatiza que o homem é um "ser histórico, resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolve a partir das interações que faz com o meio a que pertence". Nessa compreensão, as relações sociais constituem-se como base e são determinantes para a humanização e desenvolvimento humano. Acerca disso Luria (1991) afirma que

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem e do comportamento animal (Luria, 1991, p. 73).

Embora possa parecer repetitivo, segundo a teoria vygotskyana, é fundamental destacar que o sujeito aprende e se desenvolve por meio de uma relação dialética com o mundo. Essa relação é mediada por instrumentos, os quais se dividem em materiais, tais como, lápis, papel, computadores, pincéis entre outros, e psicológicos, como signos, palavras, conceitos e gêneros do discurso. Esses últimos são criados pelas sociedades ao longo da história humana e, uma vez internalizados, induzem "transformações comportamentais e estabelecem um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (Vygotsky, 2007, p. 26).

Vygotsky (2007) destaca a importância dos instrumentos como mediadores essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. É por meio dos instrumentos que o sujeito interage com o ambiente e transforma a realidade por meio de suas ações. Os instrumentos físicos possibilitam ao sujeito realizar tarefas, manipular objetos e explorar o ambiente de forma mais eficiente. Eles servem como extensões das capacidades dos sujeitos, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo. Por exemplo, o uso de um lápis e papel permite que o sujeito externalize seus pensamentos, registre suas ideias e desenvolva habilidades

de escrita. Já os instrumentos simbólicos desempenham um papel fundamental na mediação do conhecimento e da cultura. A linguagem, por exemplo, possibilita a comunicação, a representação de pensamentos e a compreensão de conceitos abstratos. Os sistemas de escrita e os números permitem a organização e a codificação de informações, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos.

Portanto, o desenvolvimento ocorre não apenas como resultado do uso de instrumentos pelo ser humano, mas também, e principalmente, porque esses instrumentos, ao carregarem a cultura material e os conhecimentos historicamente elaborados, induzem o indivíduo a internalizar operações mentais e físicas para lidar com tais instrumentos e para realizar adaptações que possibilitam o uso em novas situações. Dessa maneira, os instrumentos psicológicos são considerados "ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas", ao contrário das ferramentas materiais (Vygotsky, 2007, p. 30).

Resumidamente, os instrumentos desempenham papel fundamental na mediação do aprendizado e no desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, o conceito de *mediação* refere-se à interação que ocorre entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, por meio da linguagem, uso de instrumentos ou interação social, possibilitando que o sujeito amplie seu conhecimento e desenvolva suas capacidades cognitivas e sociais. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a mediação dos instrumentos desempenha papel crucial na formação e no desenvolvimento integral do sujeito.

Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio da mediação de pessoas mais experientes, que fornecem suporte e recursos para aqueles que estão em processo de aprendizagem. Por meio da mediação, os sujeitos são capazes de internalizar e assimilar os conhecimentos e práticas culturais, transformando-os em seu próprio repertório mental.

Além disso, Vygotsky (2007) também enfatiza outros três princípios fundamentais em sua teoria: interação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>9</sup>, conforme explicado por

---

<sup>9</sup> Na sua tese de doutoramento na Universidade de Brasília em 2010, Zoia Prestes examina traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil, especificamente os termos *proximal*, *potencial* e *imediate*. Ela argumenta que *blijaichego* em russo significa *o mais próximo* ou *proximíssimo*. Sugerindo que *zona de desenvolvimento iminente* é a tradução mais precisa, destacando suas

Prestes (2010). Esses princípios desempenham papéis essenciais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

No que diz respeito à interação, Vygotsky (2007) defende que a aprendizagem não se dá através da ação do indivíduo sobre o meio, mas sim por meio da interação com o meio. Ele argumenta que todo sujeito adquire conhecimentos por meio de relações interpessoais e trocas com o ambiente, o que caracteriza o processo como *iterativo*. Nesse sentido, aquilo que aparentemente parece ser individual na pessoa é, na verdade, resultado da construção de sua relação com os outros, ou seja, uma construção coletiva (Vygotsky, 2007).

Leontiev (1978) também destaca a importância da interação social para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo ao afirmar que,

Para apropriar-se destes resultados, fazer deles suas aptidões, o humano, deve entrar em relação com fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 290).

Quanto à internalização, o teórico refere-se ao processo pelo qual as crianças adquirem e incorporam os conhecimentos e práticas em seu próprio repertório mental, ou seja, trata-se da capacidade de internalizar e abstrair informações, conceitos e características de sua cultura. Importante ressaltar que, nesse sentido, as crianças inicialmente dependem da mediação para compreender, assimilar e internalizar os conhecimentos culturais. Ao longo do tempo, esses conhecimentos vão gradualmente se tornando parte do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Por fim, outro princípio importante da Teoria Histórico-Cultural é a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Os principais psicólogos à época de Vygotsky focalizavam seu olhar avaliativo sobre aquilo que a criança já é capaz de fazer com autonomia, propondo tarefas ou problemas às crianças e observando seu desempenho na resolução. A depender daquilo que a criança se mostrava capaz de solucionar corretamente, estabelecia-se seu nível de desenvolvimento. [...] Para Vygotsky, as tarefas que a criança consegue resolver por sua própria conta nos revelam apenas as capacidades que ela já desenvolveu, ou seja, seu desenvolvimento atual, ou efetivo (Pasqualini; Eidt; 2019, p. 75).

---

"possibilidades de desenvolvimento". No entanto, por razões de familiaridade para o público brasileiro de pesquisadores, estudantes e professores, a tradução adotada foi *zona de desenvolvimento proximal*. Essa escolha visa evitar equívocos relacionados a um possível caráter imediato ou obrigatório do conceito, ao mesmo tempo em que mantém a ideia de potencial de desenvolvimento.

Para compreender a interação entre instrução e desenvolvimento, e ressaltar a importância das conquistas ontogenéticas na formação do indivíduo, Vygotsky propõe que o desenvolvimento humano abrange dois níveis distintos.

O primeiro é o nível de desenvolvimento real (atual), que compreende as atividades que a criança pode realizar independentemente. Este nível reflete os estágios de desenvolvimento já alcançados, isto é, aborda as funções psicológicas que a criança já desenvolveu até o momento específico.

O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, que consiste nas atividades que a criança não consegue realizar autonomamente, mas que pode realizar com a ajuda de alguém que forneça orientações apropriadas (um adulto ou uma criança mais experiente). Para Vygotsky (2007), o nível de desenvolvimento potencial é mais significativo para compreender o progresso da criança do que o nível de desenvolvimento real. Isso ocorre porque o último se refere a estágios já concluídos, sendo um fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivo da criança, referindo-se ao seu futuro.

A diferença entre o nível real e o potencial é o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que define como "aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, atualmente, em estado embrionário" (Vygotsky, 2007, p. 97).

Nesse sentido, a ZDP identifica as funções que ainda não atingiram a maturidade, mas estão em fase de desenvolvimento, sendo funções que eventualmente amadurecerão, embora atualmente estejam em estágio embrionário. Desse modo, a ZDP "permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação" (Vygotsky, 2007, p. 97).

Os princípios de interação, internalização e ZDP propostos por Vygotsky (2007) definem a Teoria Histórico-Cultural. Em suma, a THC enfatiza a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento do indivíduo, destacando que o processo de aprendizagem ocorre por meio da participação ativa em práticas sociais e culturais. Além disso, no contexto dessa teoria, é fundamental reconhecer a importância de um ensino intencional e organizado para promover a humanização dos sujeitos. A escola, portanto, é reconhecida como um espaço fundamental, destinado a promover o desenvolvimento humano de forma integral. Mello e Lugle (2014) argumentam que a escola deve ser entendida como um

Meio organizado para o desenvolvimento do aluno que visa à formação do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano. Um ensino desenvolvente muda o aluno qualitativamente, provoca, instiga, leva o aluno a ver o fenômeno para além de sua aparência, desenvolve o pensamento teórico. [...] necessitamos articular a educação desenvolvente à atualidade, considerando que a função principal da escola é a formação de um sujeito com "capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito. Formar alunos pensantes, capazes de estudar e aprender, desenvolvendo-se como sujeitos que aprendem a partir de suas experiências acumuladas em um processo vivo de aprendizagem (Mello; Lugle, 2014, p. 265).

Dessa forma, segundo a teoria, a escola é concebida como um ambiente privilegiado que deve estimular o desenvolvimento humano em seus aspectos mais elevados, auxiliando na construção da consciência, da inteligência e da personalidade, e promovendo a realização plena desse processo de humanização por meio da educação.

A ênfase dada por Vygotsky (2007) à importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano derivou do reconhecimento do papel crucial e da relevância da escola para o progresso da sociedade como um todo. É por meio da aquisição e da compreensão dos conteúdos veiculados na escola que o indivíduo se constitui como um sujeito consciente, crítico e agente da história. "O processo educacional na escola é qualitativamente distinto do processo educacional em sentido amplo. Na escola, a criança se depara com uma tarefa específica: compreender os fundamentos dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas" (Vygotsky, 2007, p. 147).

Na visão de Vygotsky (2007), a educação desempenha um papel duplo: possibilita a aquisição de conhecimentos sobre o mundo físico e social e, ao mesmo tempo, impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas em relação ao meio físico e social. Essas funções capacitam o indivíduo a se tornar um sujeito capaz de compreender e transformar a realidade, conduzindo à sua própria humanização.

Neste estudo, a humanização configura-se como um processo de formação das qualidades humanas. Desse modo, entende-se que THC considera o ser humano e a humanidade como um todo, de modo que ambos são produtos da própria história construída ao longo de sua existência. É somente por meio das interações sociais com parceiros mais experientes que as novas gerações conseguem se apropriar das funções psíquicas superiores inerentemente humanas, como a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência, bem como internalizá-las. Esses aspectos

contribuem para a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade humana. Segundo Leontiev (1978), esse processo, conhecido como processo de humanização, é, portanto, um processo educativo.

Além disso, a escola promove uma diversidade de interações interpessoais que desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento, contribuindo significativamente para a formação das funções psicológicas superiores exclusivamente humanas, aquelas que se baseiam na mediação da linguagem. As interações que o indivíduo estabelece com aqueles ao seu redor, seja na escola ou em outros ambientes, têm um papel fundamental no desenvolvimento humano. Isso ocorre porque é por meio da internalização dos sinais socialmente construídos que as funções psicológicas internas se desenvolvem, enfatizando, assim, a origem social da consciência humana, como argumentado por Vygotsky (2007).

Ao percorrer as ideias fundamentais da teoria de Vygotsky (2007) sobre educação e desenvolvimento humano, torna-se evidente a importância atribuída à instituição escolar como espaço privilegiado para a construção do conhecimento e do indivíduo enquanto sujeito ativo e participante da sociedade. Vygotsky (2007) reconheceu o papel crucial da escola e do professor na promoção do progresso social e na formação de indivíduos conscientes e críticos, capazes de contribuir ativamente para a transformação do meio ao seu redor.

A centralidade do ensino sistematizado, segundo Vygotsky (2007), reside no fato de que é por meio dele que os indivíduos têm acesso aos conteúdos científicos e às concepções que fundamentam a compreensão do mundo. A escola, nesse sentido, não apenas transmite conhecimentos sobre o mundo físico e social, mas também desempenha papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo. Essas funções, mediadas pela linguagem e construídas por intermédio das interações sociais, capacitam o sujeito a refletir sobre a realidade e a agir de forma transformadora.

As interações interpessoais dentro e fora da escola desempenham papel significativo no processo de desenvolvimento humano. É por meio dessas interações que o indivíduo internaliza os signos culturais e constrói suas funções psicológicas internas. A mediação da linguagem, em particular, é fundamental nesse processo, uma vez que permite ao sujeito apropriar-se dos conhecimentos e significados compartilhados pela comunidade.

Ao finalizar essas reflexões, a teoria de Vygotsky (2007) oferece uma compreensão sobre o papel da educação no desenvolvimento humano. Ao evidenciar a influência das interações sociais e culturais na formação do indivíduo, a THC destaca que a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas, sejam elas simbólicas ou instrumentais. Essa mediação é de suma importância no contexto educacional, facilitando a internalização de conhecimentos e práticas culturais, fomentando o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos sujeitos. A ênfase na importância da escola, do ensino sistematizado e das interações sociais ressalta a complexidade e a profundidade das relações entre educação e desenvolvimento.

Ao incorporarmos os princípios da THC em nossa pesquisa, buscamos proporcionar uma compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando a relevância das práticas sociais e culturais na formação integral dos sujeitos. Reconhecer a escola como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento pessoal é também reconhecer sua função essencial na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Nessa sequência, abordamos a formação continuada de professores, a fim de explorar a necessidade dessa prática e refletir sobre os aspectos subjacentes a esse trabalho formativo.

#### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O debate em torno da formação de professores tem ganhado destaque entre os estudiosos da área, especialmente devido às transformações no contexto escolar que demandam uma revisão tanto da formação inicial quanto ao longo da carreira do educador. Esse cenário nos convida a não apenas repensar a revisão e atualização do conhecimento dos professores, mas também a promover uma mudança em sua prática pedagógica, visando aprimorar sua atuação e a qualidade da educação como um todo.

A dinâmica educacional contemporânea enfrenta uma série de desafios, como a rápida evolução das tecnologias digitais, a crescente diversidade nas salas de aula e as constantes mudanças nas demandas da sociedade. Nesse contexto, a formação de professores emerge como um espaço fundamental para discutir e enfrentar esses desafios de maneira eficaz. Segundo Falcão,

O termo formação de professores é bastante amplo, pois envolve além da formação inicial, também a formação continuada ou permanente. A formação inicial tem por objetivo formar o professor para que possa começar a exercer suas atividades docentes. E como a própria nomenclatura informa "Formação Inicial", é nesse momento que o professor inicia também a consolidação de sua linha de trabalho dentro de determinadas concepções educacionais (Falcão, 2020, p. 40).

Por outro lado, a formação continuada desempenha um papel fundamental ao ampliar as discussões iniciadas na graduação, proporcionando aos professores novas perspectivas para integrar teorias contemporâneas com suas práticas em sala de aula. De acordo com Falcão (2020), a formação continuada é uma jornada que se desdobra na escola, na pós-graduação e em outros contextos, destacando que a formação dos professores é um processo contínuo que se estende ao longo de toda a vida, impulsionando mudanças.

A formação continuada de professores, ancorada na teoria Histórico-Cultural e nas contribuições de Vygotsky (2007), ressalta a importância do contexto histórico, cultural e das condições objetivas de vida na formação do indivíduo. Na formação continuada, essa teoria ressalta a necessidade de considerar não apenas os conhecimentos técnicos, mas também as dimensões socioculturais que permeiam a prática pedagógica.

Considerando a estreita ligação entre educação e desenvolvimento humano, podemos afirmar que, no contexto da formação de professores, essa relação continua profundamente interligada. Segundo Brazier (2020, p. 104), se considerarmos que o trabalho é o elemento que influencia o indivíduo como ser inserido na sociedade por meio de suas ações, não restam dúvidas de que na docência uma atividade singular do professor, mediada por processos formativos, experiência prática, colaboração e compartilhamento de conhecimento, é que faz com que ele alcance sua verdadeira profissionalização.

No entanto, segundo Facci, Leonardo e Silva (2010), ao abordarmos a temática do trabalho docente, é fundamental partir do princípio de que sua humanização é um requisito essencial para promover o desenvolvimento daqueles que o exercem. Isso implica não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar relações interpessoais, compreender as necessidades individuais e criar um ambiente propício ao crescimento pessoal e intelectual.

Nesse contexto, embora a teoria ofereça possíveis caminhos para o desenvolvimento nas dimensões humanas e profissionais de cada indivíduo, as

circunstâncias objetivas relacionadas à docência e à sua formação suscitam diversas questões. Como tornar a prática docente uma atividade que promova o desenvolvimento humano dos professores, enfrentando a desvalorização social e econômica, destacada por Antunes (2008) e Alves (2011, 2012, 2013), o cenário atual? Como implementar atividades formativas no ambiente escolar que sejam verdadeiramente relevantes para os professores, levando em consideração seus motivos e necessidades individuais?

Essas questões nos instigam a explorar o território da formação de professores, enfrentando uma estrutura estabelecida, seja pelas políticas públicas implementadas na área, seja pelo referencial teórico que orienta as práticas em vigor. Nesse sentido, o enfoque desta pesquisa concentra-se na formação continuada de professores que ocorre no ambiente escolar.

A relevância desse tema é impulsionada pela complexa realidade enfrentada pelos professores na sociedade brasileira, conforme abordado por Gatti *et al.* (2019). A autora destaca que, diante da elevada carga horária de trabalho de muitos professores, é comum que muitos deles se vejam limitados a participar exclusivamente dos processos de formação continuada oferecidos no contexto escolar. Essa restrição impede que explorem outras oportunidades de aprimoramento profissional, uma limitação que se revela preocupante no cenário educacional contemporâneo. Nesse contexto, Fernandes (2014) ressalta que

A valorização e o reconhecimento das escolas como espaços formativos são de fundamental importância e há anos os movimentos docentes lutam por isso, mas no contexto atual, as escolas incorporaram as responsabilidades de formação docente sem que as condições objetivas de trabalho fossem alteradas (Fernandes, 2014, p. 117-118).

Esse cenário suscita preocupações relevantes sobre como as instituições escolares podem efetivamente cumprir seu papel na formação dos professores, especialmente diante da ausência de melhorias em suas condições estruturais e principalmente diante das condições objetivas adversas que impactam diretamente na qualidade da formação oferecida. Ressalta-se que não é objetivo deste trabalho realizar uma análise exaustiva acerca das condições estruturais e objetivas que influenciam a formação continuada dos professores, considerando as diversas realidades existentes. No entanto, não podemos deixar de abordar aspectos bastante comuns na realidade brasileira que podem influenciar no trabalho do professor.

Um dos desafios enfrentados está diretamente ligado à extensa carga horária dos docentes, conforme já ressaltado anteriormente. Tal realidade acarreta na alocação de horários para atividades formativas ao final do dia de trabalho ou em períodos entre trocas de turnos ou finais de semana. Essa prática, muitas vezes inevitável devido à complexidade dos horários escolares, resulta na chegada e saída de muitos professores durante o período, o que, por sua vez, compromete a efetividade dessas iniciativas.

Outro ponto importante a ser comentado é de que muitos educadores já se encontram exaustos após uma jornada completa de trabalho. A fadiga acumulada ao longo do dia pode comprometer a apropriação da formação, uma vez que os professores podem estar fisicamente e mentalmente esgotados. Essa circunstância ressalta a importância de considerar não apenas a quantidade, mas também a distribuição adequada das atividades formativas, garantindo um ambiente propício para o aprendizado contínuo, mesmo diante dos desafios inerentes aos horários escolares complexos.

Outro aspecto desafiador é a transformação dos horários designados para estudos em momentos frequentemente ocupados por recados e resoluções de rotinas administrativas da escola. Esse desvio de foco reduz o tempo efetivo dedicado à atualização e aprimoramento profissional, interferindo diretamente na qualidade da formação recebida. Além disso, é comum que esses momentos, inicialmente destinados ao enriquecimento acadêmico, acabem se tornando espaços para reclamações e desabafos devido às pressões e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A ausência de um espaço dedicado, confortável e bem estruturado para promover a formação de professores em serviço, também representa uma problemática significativa. Frequentemente, os educadores se veem reunidos em salas de dimensões reduzidas, desprovidas do espaço e mobiliário necessários para atender às suas demandas. A carência de elementos básicos, como mesas, tomadas, acesso à internet e computadores, compromete a eficácia do processo formativo (Galindo; Inforsato, 2016).

Por fim, não há como deixar de lado e não considerar o cotidiano do docente, pois, além de exercer uma profissão, ele é, antes de tudo, um ser humano. As condições de vida fora do ambiente escolar têm influência significativa em sua jornada educacional. Questões pessoais, responsabilidades familiares e desafios

individuais podem impactar diretamente o seu desempenho profissional e o engajamento durante as atividades formativas.

Essas circunstâncias ressaltam a urgência de reconsiderar a estrutura dos horários, apoios, espaços e formatos oferecidos aos professores, assegurando ambiente propício para a apropriação e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Conforme Facci (2004) destaca, é crucial perceber a formação docente como um processo que contribui para a própria humanização, possibilitando que o indivíduo, enquanto agente na sociedade, promova a transformação de sua própria consciência ao participar ativamente da transformação social. A autora ainda enfatiza que,

[...] quando as condições objetivas de trabalho - recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. - não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico (Facci, 2004, p. 250).

Contemplar uma abordagem humanizadora para a formação continuada docente diante dos desafios apresentados demanda uma reflexão que vai além da compreensão convencional e, simultaneamente, transcende as estruturas estabelecidas em nossa sociedade. Esta, por sua vez, encontra-se regida pela lógica reprodutivista, caracterizada pela disseminação de informações rápidas, acríticas, fragmentadas e, acima de tudo, superficiais, as quais influenciam diretamente os programas e formatos de formação docente (Brazier, 2020).

Nesse contexto, a busca por eficiência e instantaneidade muitas vezes relega a profundidade e a reflexão crítica, elementos essenciais para uma formação que transcenda o mero repasse de conhecimentos. Para avançar nesse cenário, é imperativo repensar os modelos tradicionais de formação, buscando estratégias que promovam uma visão mais humanizada e abrangente no âmbito da formação, capacitando os professores para os desafios postos pela contemporaneidade.

Nessa mesma linha de raciocínio, a perspectiva que propomos se fundamenta na ideia de que a formação continuada deve se consolidar por meio da interação com os colegas e outros profissionais da escola, ou seja, ela deve ocorrer no âmago das relações sociais e intraescolares. Conforme ressaltam Nóvoa e Alvim (2022), a formação continuada precisa promover uma nova construção pedagógica, transcendendo o tradicional e estabelecendo uma conexão efetiva entre teoria e

prática. Da mesma forma, Imbernón (2010) ressalta a importância de configurar a formação continuada como um espaço de diálogo e compartilhamento de ideias, no qual os participantes têm a oportunidade de partilhar práticas, aprendizados, desafios e conquistas.

Saviani (1997) também colabora para a compreensão de princípios essenciais que precisam ser alcançados para promover efetivamente a humanização dos indivíduos por meio da prática pedagógica. Conforme destacado, torna-se imprescindível que o professor se aproprie, de maneira igualmente crucial, de conhecimentos científicos.

Além disso, o autor destaca que é necessário que o docente assuma a condução do processo educativo de forma intencional, sendo essencial que tenha se apropriado de certos conhecimentos, tais como: conhecimentos específicos da disciplina que leciona; conhecimentos didático-curriculares, ou seja, um entendimento sobre como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para terem efeito no processo de apropriação e produção de conhecimento pelos alunos; domínio do saber pedagógico, ou seja, a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação; compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Além disso, Saviani (1997) destaca a importância do saber atitudinal, que engloba o domínio de comportamentos e vivências consideradas apropriados para o trabalho educativo.

Em sintonia com Saviani (1997), compreendemos que a formação continuada realizada na escola é imprescindível e deve ser considerada como um dos caminhos viáveis para impulsionar o desenvolvimento desses profissionais em seus múltiplos aspectos. Nessa perspectiva, os espaços de formação devem ser concebidos como ambientes nos quais os professores podem efetivamente participar das decisões escolares, ser orientados e contribuir para a definição do melhor rumo a seguir, embasados por conhecimentos teóricos e práticos.

A formação continuada quando entendida sob essa ótica, possibilita ao professor assumir-se como protagonista de sua prática, consciente de sua responsabilidade e comprometido com a transformação inicialmente de si próprio e, conseqüentemente, de seus alunos. Dessa maneira, a formação continuada que defendemos adota uma abordagem humanizadora, transcendendo a lógica centrada no uso instrumental das tecnologias digitais.

Encerramos esta seção em consonância com as ideias de Imbernón (2016), que preconiza que a formação continuada dos professores deve estimular a reflexão sobre sua própria prática. Em vez de apenas oferecer atualizações e diretrizes, a formação deve criar as condições, o planejamento e os ambientes propícios para que os professores possam aprender de forma colaborativa e contextualizada, considerando tanto os aspectos locais quanto globais. Isso capacita os educadores a se tornarem agentes de transformação no ambiente escolar.

A seguir, estabelecemos algumas conexões entre a arte e a vida, destacando como a arte pode ser influenciada pelo ambiente social e cultural, ao mesmo tempo que exerce influência sobre ele. Além disso, exploramos como a arte pode desempenhar papel significativo no desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de significados e enriquecendo nossa experiência de vida.

#### 4.2 CONEXÕES ENTRE ARTE E VIDA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE

A arte está presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos. Como aponta Duarte Júnior (1994, p. 136), "a arte está com o homem desde que este existe no mundo, ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas". Buoro (2000) também enfatiza a importância da arte, afirmando que nenhuma civilização ao longo da história deixou de produzi-la. Fischer (2015, p. 45), por sua vez, nos lembra que "nos alvares da humanidade a arte pouco tinha a ver com 'beleza' [...] era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência".

É indiscutível que, desde os primórdios, o homem tem necessidade de representar o mundo e o que nele existe de acordo com suas perspectivas. A história nos mostra que, com o aparecimento do *Homo sapiens*, a arte ocupou uma função mágico-religiosa, sendo utilizada em rituais e cerimônias sagradas, ou seja, uma forma de estabelecer conexões com o divino, de expressar crenças e buscar maior entendimento sobre a própria existência.

No entanto, ao longo da história, a arte passou por mudanças e assumiu diferentes funções, conceitos e significados, desempenhando papel fundamental na formação da cultura humana. A arte passou a refletir as transformações sociais, políticas e culturais das diferentes civilizações através dos tempos, desde a arte

clássica na Grécia antiga até o movimento renascentista e as vanguardas do século XX. Assim, a arte tem testemunhado e impulsionado o progresso da humanidade.

A Teoria Histórico-Cultural oferece uma perspectiva significativa para compreender a relação entre a arte e a evolução da sociedade. De acordo com essa teoria, a arte está intrinsecamente ligada ao contexto cultural e histórico no qual surge. Ela reflete as características e os valores de uma determinada sociedade, enquanto também influencia a maneira como os indivíduos pensam, sentem e se desenvolvem. A partir dessa perspectiva, a presença da arte na história da humanidade pode ser compreendida como uma expressão da cultura e da necessidade humana de dar forma e significado ao mundo ao seu redor. Conforme essa teoria, a cultura desempenha papel essencial na formação do indivíduo, e a arte é um aspecto crucial da cultura, oferecendo uma linguagem simbólica para a expressão e a comunicação das experiências humanas.

A palavra *arte*, originada do termo latino *ars*, engloba todas as criações realizadas pelo ser humano, a fim de expressar uma visão de mundo – seja ela real ou fictícia – por meio de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, expressando emoções, percepções e sensações de forma coletiva e/ou individual. Esse conceito é bastante amplo, e a arte é comumente reconhecida como uma forma de expressão criativa que busca transmitir emoções, ideias e visões de mundo por meio de diferentes meios, como pintura, música, escultura, dança, literatura, teatro, cinema entre outras manifestações artísticas. Contudo, seria possível definir a arte de maneira objetiva? Qual seria o papel da arte nos processos que envolvem a formação humana? Ao longo da história, essas questões têm sido objeto de discussão.

A natureza subjetiva da arte desafia uma definição precisa e universalmente aceita. Alguns a veem como habilidade técnica ou padrões estéticos, enquanto outros a enxergam como uma forma de expressão que desafia os limites e convenções. Portanto, a definição de *arte* depende da interpretação pessoal e cultural; tentar delimitá-la em sua essência pode acabar restringindo a própria experiência humana em relação a ela.

No entanto, é importante conhecer algumas de suas possíveis definições. Por meio da exploração de diferentes conceitos, podemos ampliar nossa apreciação e entendimento desse campo multifacetado de expressão e criatividade. Nesse sentido, dentre tantas definições propostas, o Dicionário Online Caldas Aulete (2023,

s.v. *Arte*), define arte como "uma atividade criadora do espírito humano, sem objetivo prático, que busca representar as experiências coletivas ou individuais através de uma impressão estética, sensorial, emocional, como tal aprendida por ser apreciador".

Barbosa (2006), pioneira na propagação da arte-educação no Brasil, vai além da estética, criatividade ou do seu potencial crítico e transformador da arte. Para ela, a arte contribui com desenvolvimento cognitivo que resulta em ações e ideias. Duarte Júnior (2007), por sua vez, afirma que a arte é uma forma pela qual o homem é capaz de expressar suas ideias e emoções por meio de suas criações; portanto, uma forma de externalizar a percepção de mundo do indivíduo.

Vygotsky (2001) também fez contribuições significativas para a compreensão da arte. Segundo ele, a arte é uma atividade humana que transcende as limitações do cotidiano, permitindo aos indivíduos materializar, experimentar e socializar sentimentos e emoções únicas, compondo assim o psiquismo do homem. Em sua obra *Psicologia da Arte*, Vygotsky (2001, p. 308) destaca que "a arte está para a vida, assim como o vinho para a uva [...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material". Nessa perspectiva vygotskyana, a arte possui a capacidade de transformar a matéria-prima da vida em algo extraordinário e profundo, possibilitando aos indivíduos refletir sobre sua própria existência, além de ampliar suas capacidades cognitivas e emocionais.

Essas diferentes perspectivas ressaltam a riqueza e a complexidade da arte como uma expressão cultural e humana. A arte vai além de uma busca estética ou de uma simples forma de expressão individual, envolvendo a capacidade de representar experiências, estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como criar conexões sociais. No entanto, é importante ressaltar que o conceito e a função da arte são dinâmicos e variam de acordo com a cultura e o tempo histórico.

Ferraz e Fusari (2010) destacam a necessidade de aprofundar os estudos e ampliar as reflexões para compreender a arte em suas múltiplas formas, tanto no contexto contemporâneo como em diferentes épocas. Segundo as teóricas,

A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte do nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade (Ferraz; Fusari, 2010, p. 101).

Delimitar o conceito de *arte* é uma tarefa complexa devido à sua natureza multifacetada e subjetiva. No entanto, é inegável que a arte desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

Independentemente do conceito, reconhece-se que a arte exerce influência na vida cotidiana. Ela reflete a cultura, a história e os valores de uma sociedade, revelando informações valiosas sobre os costumes, crenças, moral e hábitos de um determinado povo. Além disso, o fazer artístico também expressa muito sobre o artista como indivíduo, que, de certo modo, está inserido na coletividade e, portanto, influencia o meio em que vive e é influenciado por ele. Portanto, cada obra de arte reflete o mundo, o tempo e o espaço em que está inserida.

Wassily Kandinsky (2000), renomado pintor russo, destacou a conexão entre a arte e o contexto em que ela se desenvolveu, descrevendo-a como "filha de seu tempo e, muitas vezes, mãe de nossos sentimentos" (Kandinsky, 2000, p. 26). Essa citação ressalta a influência mútua entre a arte e a sociedade em que ela surge. Outro importante teórico que contribuiu para essa compreensão é Georg Lukács (1970), que enfatizou que a arte não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas também uma força ativa que molda e transforma a percepção do mundo. O autor argumenta que,

Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual (Lukács, 1970, p. 269).

Dessa forma, fica evidente que toda obra de arte é um produto do pensamento humano e estabelece um diálogo com a sociedade em sua completude. A Teoria Histórico-Cultural nos permite entender a arte como uma forma de expressão coletiva e individual, na qual os indivíduos constroem significados e representam suas próprias experiências de vida. Por meio da arte, os pensamentos ganham forma e os ideais de diferentes culturas e etnias têm a oportunidade de ser conhecidos e apreciados pela sociedade como um todo. A arte transcende fronteiras e permite que diversas perspectivas e experiências sejam vivenciadas e compartilhadas, enriquecendo o entendimento e a empatia entre os indivíduos.

De acordo com Lukács (1970), tanto a ciência quanto a arte são formas de reflexão que educam o homem e o fazem transcender por meio da fruição estética.

Para o autor, a experiência artística tem o poder de despertar transformação no indivíduo, permitindo que ele veja o mundo de maneira renovada e encare seu cotidiano de forma diferente. Sendo assim, a arte não apenas oferece prazer estético, mas também desempenha papel fundamental na formação do sujeito e na sua compreensão do mundo. Ao entrar em contato com a obra de arte, o indivíduo é confrontado com novas perspectivas, questionamentos e emoções, o que o leva a uma reflexão mais profunda sobre si mesmo e sobre a sociedade em que está inserido.

Para Lukács (1970), a fruição estética não seria apenas momento de prazer individual, mas também processo educativo que amplia a consciência e fortalece a capacidade de transformação social. Assim, ao envolver-se com uma obra de arte, a pessoa não retorna ao seu cotidiano da mesma forma como era antes dessa experiência. Nessa perspectiva, Buoro (2000, p. 25) destaca que a arte, ao ser compreendida como embate entre o homem e o mundo, é manifestação da própria vida. Por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece. Fischer (2015) acrescenta que

Só a arte pode fazer todas essas coisas. A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade (Fischer, 2015, p. 57).

Dessa forma, a arte assume papel fundamental na vida do indivíduo e da sociedade. Ela vai além do entretenimento e da estética, sendo forma de expressão e reflexão que possibilita a compreensão e transformação da sociedade. Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a arte ultrapassa o campo dos sentimentos e emoções, adquirindo significado mais amplo e profundo. Essa teoria destaca a importância da cultura e da história para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano. É por meio dela que sentimentos e outras potencialidades humanas são objetivadas, promovendo, assim, alterações no psiquismo dos sujeitos e resultando no desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, diante da relevância da arte na produção do conhecimento e no desenvolvimento social, torna-se imperativo reconhecer os desafios que a arte enfrenta na sociedade contemporânea. Os avanços tecnológicos, as transformações culturais e as mudanças nas práticas educacionais apresentam desafios

significativos para a promoção e valorização da arte. No próximo tópico, exploramos de que maneira esses desafios influenciam a integração da arte no ambiente educacional formal, examinando as implicações para o desenvolvimento criativo e crítico dos indivíduos.

#### 4.3 DESAFIOS DA ARTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Segundo Vygotsky (2001), a arte desempenha papel fundamental na mobilização e na transgressão das emoções, sendo vista como ferramenta social para lidar com elas. Segundo o autor, a arte representa "a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade [...] um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida" (Vygotsky, 2001, p. 329).

No entanto, o teórico não limita a função da arte à expressão de sentimentos. Ele entende que, por meio da arte, criamos linguagem, saberes, conceitos e transformamos nossos sentimentos. A arte desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem humana, pois é por meio dela que os indivíduos são capazes de explorar diferentes perspectivas, questionar, refletir e construir significados em um contexto simbólico e estético. Nesse sentido, a arte é reconhecida como poderosa ferramenta que estimula a cognição, a imaginação, a criatividade e a expressão, desempenhando papel importante no desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos (Vygotsky, 2001).

Ao nos colocarmos como apreciadores e/ou participantes das manifestações artísticas, temos a chance de nos conectar com a diversidade cultural, refletir sobre as questões sociais e políticas, questionar padrões estabelecidos e ampliar nossos horizontes. A arte possibilita a expressão livre e criativa incentivando a busca por novas formas de ver, pensar e agir, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente, inclusiva e tolerante. Portanto, a arte desempenha papel fundamental nos processos de formação humana, ao proporcionar espaço de diálogo, reflexão e transformação.

Com base nessas reflexões, podemos reconhecer a importância da arte como área de conhecimento fundamental e com potencial transformador tanto para os indivíduos quanto para a sociedade em que estão inseridos. No entanto, no Brasil, a arte enfrenta desafios significativos e não ocupa um lugar favorável, sendo

constantemente alvo da desvalorização por parte de políticas públicas e da falta de investimentos. Muitas vezes é considerada luxo desnecessário quando comparada a outras áreas.

Pode-se inferir que há certa desvalorização da arte que permeia várias esferas do país, negando às pessoas o direito ao acesso a ela e à cultura. Podemos citar vários exemplos que demonstram tal descaso. Entre 2015 a 2022, o povo brasileiro assistiu estarecido os grandes incêndios que resultaram na destruição de acervos completos em museus e galerias de arte em todo país. Esses incêndios foram causados pela falta de investimento em infraestrutura, segurança e curadoria. Entre os locais afetados, destacam-se o Museu da Língua Portuguesa, em 2015, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 2018, e a Cinemateca Brasileira, em 2021.

De acordo com o governo federal, a Constituição brasileira estabelece a responsabilidade do Poder Público, juntamente com a comunidade, em "promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação" (Brasil, 1998, art. 216). Além da preservação da memória e da cultura de um país, esses estabelecimentos também são responsáveis por guardar documentos e informações de grande importância para a comunidade científica.

O incêndio que ocorreu no Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 2018, resultou na completa destruição de milhões de objetos que faziam parte das coleções de geologia, paleontologia, botânica, zoologia e outras áreas, acumuladas ao longo de 200 anos. Esse evento trágico representou a perda irreparável para o patrimônio cultural brasileiro, privando a sociedade do acesso a preciosas peças históricas e científicas. Nesse sentido, é pertinente citar as palavras do professor José de Souza Martins:

Subestimar, depreciar e abandonar os acervos que registram, preservam e acumulam o saber vivo de muitas gerações mortas de pesquisadores e cientistas é renunciar à ciência. Descuidar dos acervos de arquivos, museus e bibliotecas é a morte do próprio conhecimento (Martins, 2010, p. 1).

Além dos eventos trágicos mencionados anteriormente, também testemunhamos o retrocesso e o descaso em relação aos órgãos competentes por cuidar, preservar e incentivar a cultura de forma geral em nosso país. Uma das principais polêmicas envolvendo o (des)governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) foi a relação que o ex-presidente possuía com o Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), principal órgão de preservação dos patrimônios culturais do país.

Por diversas vezes, o Governo Bolsonaro não apenas reduziu os orçamentos do órgão como também demitiu diversos servidores do IPHAN, visando atender aos interesses bilionários de empresários em nosso país. Em um caso específico, o ex-presidente se opôs à decisão do órgão, que interditou a construção de uma obra da empresa *Havan*, de propriedade de Luciano Hang, devido à descoberta de achados arqueológicos. Naquela ocasião, o ex-presidente afirmou que

Há pouco tempo tomei conhecimento de uma obra de uma pessoa conhecida, o Luciano Hang, que estava fazendo mais uma obra e apareceu um "pedaço de azulejo" durante as escavações. Liguei pro ministro da pasta (responsável pelo Iphan), e perguntei "quem trem é esse?" Porque eu não sou tão inteligente como meus ministros. "O que é Iphan, com PH?" Explicaram para mim, tomei conhecimento, "ripei" todo mundo do Iphan. "Botei outro cara lá, o Iphan não dá mais dor de cabeça pra gente" (Grigori, 2021).

Outro exemplo de destaque foi o desmonte do Ministério da Cultura, criado em 15 de março de 1985 e que foi extinto durante o governo de Bolsonaro. Nessa medida, as responsabilidades deste ministério foram incorporadas ao recém-criado Ministério da Cidadania, que também assumiu a estrutura dos Ministérios do Esporte e do Desenvolvimento Social. Essa reestruturação governamental trouxe preocupações e levantou questões sobre o apoio e o incentivo às áreas culturais do país, destacando a falta de prioridade e a desvalorização da arte e da cultura em níveis governamentais.

Como nada que ocorre na sociedade pode de fato se separar ou se distanciar da educação, o ano de 2022 trouxe consigo alterações significativas no que se refere ao ensino de Arte nas escolas. Uma dessas mudanças é a implantação do Novo Ensino Médio, resultado da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que removeu a obrigatoriedade da disciplina de Arte do currículo do Ensino Médio. Seguindo na mesma direção, o Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), foi alvo de críticas e protestos por parte dos professores ao tentar retirar as aulas de Arte da matriz curricular de alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), substituindo-a pela matéria de "Pensamento Computacional". Apesar de a medida ter sido anunciada no final de 2022, o governo do estado recuou em sua decisão após a repercussão negativa.

É importante ressaltar que uma sociedade que desvaloriza a arte tende a perder parte essencial de sua expressão e identidade cultural. A arte desempenha

papel fundamental na expressão individual e coletiva, na reflexão sobre questões sociais e na promoção da compreensão e empatia entre diferentes grupos. Além disso, a arte enriquece nossa experiência de vida, estimula a criatividade, o pensamento crítico e a imaginação, contribuindo para uma sociedade mais humanizada.

No entanto, apesar de reconhecermos a importância no desenvolvimento humano, é evidente que no Brasil o ensino de arte nos ambientes educacionais formais enfrenta diferentes desafios. Essas dificuldades abrangem desde a falta de valorização da disciplina em relação a outras áreas, até a ausência de políticas públicas educacionais que favoreçam a formação adequada, restrições orçamentárias, avaliações limitadas em sua abordagem e a dificuldade em propor um ensino de arte que esteja alinhado com as demandas da vida contemporânea.

No contexto brasileiro, o ensino de arte tem um percurso recente em nossa história. A disciplina foi reconhecida como obrigatória em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases, e desde então tem se consolidado graças aos esforços de educadores e estudiosos da área. Segundo Buoro (2000), a finalidade da arte na educação é contribuir na formação de indivíduos mais críticos e criativos, que atuarão na transformação da sociedade. Barbosa (1991) também destaca o papel fundamental da arte na educação ao desenvolver a sensibilidade e a criatividade dos indivíduos ao longo de suas vidas. A autora ressalta que o conhecimento e a compreensão da arte são essenciais para aprimorar todas as atividades profissionais relacionadas à imagem e ao ambiente criado pelo ser humano.

Nessa perspectiva, acredita-se que o ensino de arte tem o potencial de oferecer aos alunos um espaço de exploração de sua própria criatividade e expressão artística, permitindo-lhes descobrir e aprimorar suas habilidades individuais e coletivas, contribuindo, assim, para a construção da identidade dos estudantes como cidadãos críticos e participativos. É importante ressaltar que

A arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte (Barbosa, 1991, p. 32).

Com base na citação acima e nas discussões aqui propostas, pode-se inferir que, em muitos casos, o ensino de arte adere a práticas ultrapassadas e estereotipadas, que limitam a compreensão da arte a uma visão tradicional e restrita.

Isso contribui para a perpetuação de ideias distorcidas sobre o que constitui a arte, prejudicando a apreciação da diversidade e expressão individual e coletiva dos alunos. Ao limitar a arte a técnicas e estilos específicos, negligencia-se a oportunidade de explorar a riqueza e a pluralidade das formas de expressão artística.

Para um ensino de arte significativo, é necessário fundamentá-lo em bases teóricas sólidas, promovendo a apreciação estética e incentivando a experimentação de diferentes materiais, técnicas e formas de expressão (Ferraz; Fusari, 2010). Nesse sentido, torna-se fundamental repensar e atualizar os currículos e abordagens pedagógicas no ensino de arte, a fim de promover uma compreensão mais ampla e inclusiva dessa disciplina. A arte contemporânea, por exemplo, oferece um vasto campo de possibilidades que abrange diversas formas de expressão, como instalações, *performances*, arte digital e arte conceitual. Ignorar essas formas contemporâneas de arte é limitar o potencial criativo e crítico dos estudantes. Somente assim os alunos serão estimulados a pensar de maneira inovadora, a enfrentar desafios e a expressar suas emoções e ideias de maneiras únicas.

Ao adotar a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para o ensino de arte, é preciso destacar a relevância da mediação do professor enquanto proporcionador de experiências e agentes ativos na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor precisa atuar como mediador incentivando a apreciação, análise e reflexão sobre o fazer artístico, incentivando a participação ativa dos alunos para que se tornem observadores atentos e principalmente se apropriem da arte em sua potência.

Barbosa (2007a, p. 18) destaca que "a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país". Essa citação ressalta a capacidade da arte de conectar as pessoas ao seu ambiente, à sua cultura e à sua identidade, fortalecendo o senso de pertencimento e favorecendo a compreensão mútua. Assim, é possível afirmar que na educação, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o ensino de arte deve ser entendido como um processo de construção coletiva do conhecimento que valoriza a diversidade cultural e incentiva a participação ativa dos estudantes.

Diante do entendimento de Barbosa (2007a) sobre a arte como uma ferramenta de conexão e pertencimento, é importante considerar a influência das tecnologias digitais no ensino de arte. A intersecção entre a expressão artística e a

cultura contemporânea é notável, e as tecnologias digitais emergem como uma extensão desse contexto. Integradas à cultura contemporânea, essas tecnologias, quando utilizadas de maneira adequada, podem potencializar o desenvolvimento de práticas colaborativas e criativas, ampliando os horizontes da expressão artística.

As tecnologias digitais proporcionam uma variedade de ferramentas e recursos que podem enriquecer a experiência artística dos alunos. Por meio de *softwares* de criação, aplicativos interativos e plataformas *online*, os estudantes têm a oportunidade de explorar novas formas de criar, experimentar e compartilhar suas obras de arte. No entanto, a consciência crítica e a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais são fundamentais para garantir uma abordagem equilibrada e enriquecedora no ensino de arte.

Em suma, os desafios enfrentados pela arte na sociedade contemporânea refletem diretamente na educação, especialmente quando se considera a redução do espaço destinado a ela nos currículos escolares. Essa redução não apenas limita o desenvolvimento individual dos alunos, mas também compromete a formação de uma sociedade mais crítica, reflexiva e culturalmente rica. Além disso, é fundamental considerar o papel das tecnologias digitais no ensino de arte, as quais, quando utilizadas de maneira reflexiva, têm o potencial de enriquecer e diversificar as experiências artísticas dos estudantes, ampliando os horizontes da expressão criativa. Portanto, é imperativo que se promova uma valorização efetiva da arte, aliada ao uso consciente das tecnologias, no contexto educacional. Na próxima seção, com base nos dados de pesquisa, tecemos algumas reflexões acerca dos usos e apropriações das tecnologias na educação e no ensino de arte.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Esta seção tem como propósito apresentar os resultados decorrentes da pesquisa conduzida, submetendo-os a uma análise embasada nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, empregamos categorias de análise que emergiram dos dados, com destaque para a Colaboração, a Mediação e as Condições objetivas dos sujeitos.

Por meio da categoria Colaboração, examinamos não apenas as interações mediadas pelo formador, mas também a importância da colaboração entre os pares. Nesse sentido, as situações de aprendizado e desenvolvimento, especialmente no que diz respeito às práticas relacionadas às tecnologias digitais, foram impulsionadas não apenas pela orientação do formador, mas também pela colaboração e troca de experiências entre os professores participantes.

No que se refere à categoria de Mediação, salientamos o papel ativo e essencial do formador como mediador no processo de aprendizagem dos professores. Para além de oferecer orientação e apoio, o formador desempenhou papel crucial ao promover o uso e a apropriação das ferramentas digitais, incentivando seu uso nas práticas pedagógicas.

As condições objetivas de vida dos participantes representam um papel importante no âmbito dos usos e apropriações das tecnologias. Partimos do pressuposto que o processo formativo necessita levar em consideração os conhecimentos, a realidade individual e da unidade escolar, bem como as políticas que envolvem o contexto do trabalho do professor.

Ao adotar essas categorias de análise, buscamos construir uma síntese analítica que não apenas elucide as descobertas obtidas, mas também as alinhe aos objetivos delineados no início desta investigação. Dessa forma, a estrutura de Análise de Dados foi organizada dividindo-se em três etapas distintas.

Inicialmente, apresentamos ao leitor o processo de criação do modelo formativo oferecido aos participantes desta pesquisa, que busca proporcionar ao leitor uma compreensão dos princípios orientadores da proposta formativa.

Na sequência, optamos por uma análise segmentada, dedicando atenção ao primeiro contato com os participantes e a semana de ambientação deles com a plataforma. Essa perspectiva visa não apenas valorizar as histórias individuais, contextos e subjetividades de cada participante, mas também destacar a importância

desse estágio inicial. A análise dessa fase não só contextualiza as interações, mas também oferece *insights* acerca das experiências individuais dos participantes, identificando diálogos significativos para a pesquisa.

Ao término da semana de ambientação, optamos por realizar uma análise dos dados de maneira agrupada, a fim de proporcionar uma visão mais abrangente das informações. Essa análise baseou-se nas categorias previamente selecionadas para a investigação.

## 5.1 PROCESSO DE CRIAÇÃO DO MODELO FORMATIVO

Diversas experiências formativas são compartilhadas no meio científico; diante desse cenário, surge a crucial indagação: de que maneira a formação docente pode verdadeiramente instigar mudanças na prática diária dos professores? Como podemos transformar um processo formativo em uma trajetória significativa capaz de despertar encantamento e promover novas perspectivas? A reflexão sobre esse questionamento nos conduz à compreensão de que o ponto de partida reside, sobretudo, no desenho didático da formação. Isso abrange não somente a forma e o conteúdo, mas também as situações de aprendizagem, o conhecimento, a avaliação e, não menos importante, para quem tal formação é destinada.

Desde o início, um ponto crucial entre os formadores consistia em conceber uma formação alinhada às reais demandas e necessidades dos professores. Em consonância com as ideias do grupo DidaTic, "o processo formativo se dá na perspectiva de compreender as potencialidades das tecnologias reportadas a uma didática colaborativa e autoral" (Ferreira *et al.*, 2022). Isso implica superar a concepção de formações muitas vezes excessivamente teóricas, que não estabelecem diálogo com o professor, ou que se restringem ao aspecto instrumental da tecnologia, sem possibilitar uma relação efetiva com a prática. Essas formações, que muitas vezes têm caráter prescritivo, são conduzidas de forma aligeirada "como se a operação dos equipamentos e o conhecimento técnico sobre as TIC pudessem ser considerados de maneira dissociada das formas pedagógicas do uso" (Peixoto, 2015, p. 327).

É importante ressaltar que a ênfase na instrumentalização das tecnologias digitais frequentemente negligencia as complexidades mais amplas e contextualizadas do ambiente educacional. Nesse sentido, o principal propósito era desenvolver uma formação a partir de uma abordagem mais abrangente, que não

apenas reconhecesse, mas também incorporasse as necessidades específicas dos professores em seu desenvolvimento profissional. A formação almejada não seria imposta de fora para dentro, mas sim desenvolvida em conjunto com os educadores, considerando atentamente suas experiências, dificuldades e anseios.

Nesse sentido, com o objetivo de alcançar nossas metas e em consonância com os princípios da cibercultura, reconhecemos a importância de selecionar uma teoria que se fundamenta na construção da formação. Optamos, então, pela Teoria da Cognição Distribuída, alicerçada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, como a base orientadora para nossas ações. Nesse contexto, a interação, colaboração, parceria intelectual, negociação e compartilhamento de ideias emergiram como elementos direcionadores essenciais para nossas práticas e a construção coletiva da formação delineada nesta pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, a formação foi conduzida de maneira híbrida, combinando encontros síncronos via *Google Meet* e assíncronos via plataforma *Moodle* da UEL. No entanto, merece especial destaque o acompanhamento personalizado oferecido a cada participante. Esse suporte foi realizado via *WhatsApp*, proporcionando um canal direto de comunicação, além de encontros presenciais, nos quais os participantes tinham acesso direto aos formadores para esclarecer dúvidas e colaborar na construção desse processo formativo. Além disso, outro destaque é para o acompanhamento presencial dos participantes realizado pelo formador *in loco*, ou seja, por mim, ao longo de todo o processo formativo. No infográfico a seguir, o leitor pode visualizar os princípios norteadores da formação e como o suporte foi fornecido aos participantes.

Figura 21: Infográfico da Formação



Fonte: O autor (2023).

A concepção da formação, orientada pelas reais necessidades dos professores, visou superar as limitações frequentemente encontradas nos programas convencionais, que muitas vezes se restringem ao uso instrumental das tecnologias digitais. Durante o processo formativo, houve ênfase na interação, colaboração e negociação entre os participantes, criando ambiente propício à troca de ideias e ao aprendizado entre os pares. O acompanhamento por meio do *WhatsApp* e os encontros presenciais realizados *in loco* se destacaram como elementos distintivos da formação, permitindo uma comunicação direta, a resolução imediata de dúvidas e a construção entre formadores e participantes. Essa abordagem híbrida, que combinou encontros síncronos e assíncronos, juntamente com o suporte presencial, contribuiu significativamente para a geração de aprendizagens significativas entre os participantes.

## 5.2 PRIMEIRO CONTATO COM OS PARTICIPANTES: PERCEPÇÕES INICIAIS DA REALIDADE DOCENTE E EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO

Em uma de suas obras, Libâneo (2004, p. 13) discorre sobre as "novas exigências de formação de professores postas pelas novas realidades contemporâneas". A formação necessária inclui pensamento reflexivo, possibilitando

uma análise crítica da prática docente. Além disso, é crucial a interação crítica com as mídias e multimídias, a integração da escola a diferentes universos culturais, o domínio da informática, a busca constante de formação, a capacidade de diálogo e comunicação, o reconhecimento das diferenças, a promoção da solidariedade e a conscientização ambiental. Essas demandas refletem a complexidade do papel do professor na sociedade atual, indo além da transmissão de conteúdos para abraçar uma abordagem ampla e adaptativa diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

No entanto, reconhecemos que, para planejar a oferta de formação continuada em tecnologias digitais na educação, seja em âmbito nacional, estadual, municipal ou do próprio *lócus* da escola, é imprescindível, além de clareza acerca dos objetivos almejados, uma ampla compreensão da realidade e das dificuldades enfrentadas por esses profissionais no cotidiano escolar.

Dessa forma, a professora Frida foi a primeira participante com quem conversei sobre a formação. O diálogo ocorreu no período da tarde, durante o Horário de Estudos em Práticas Pedagógicas (HEPP). Faltavam apenas duas semanas para o início da formação, mas a conversa foi bastante proveitosa, mesmo que informal. Inicialmente, Frida compartilhou alguns problemas pessoais. A conversa durou quase 50 minutos, e eu busquei ouvi-la atentamente, percebendo que talvez aquele não fosse o momento mais adequado para abordar a formação. Mesmo assim, em certo ponto da conversa, a professora Frida demonstrou interesse no mestrado e na formação que seria ofertada:

**Professora Frida (51a, 16td):** Estou realmente animada, mas confesso que estou um pouco nervosa. Tenho muita dificuldade em relação às tecnologias. Sei apenas o básico do básico.

**Pesquisador:** Entendo perfeitamente, professora. Saiba que estamos aqui para apoiá-la em tudo o que você precisar. Essa formação é diferente! Ela foi pensada para atender diferentes níveis de habilidades e os formadores estarão de prontidão para te auxiliar. Além disso, lembre-se de que eu estarei aqui na escola todos os dias. Qualquer coisa é só chamar!

**Professora Frida (51a, 16td):** Obrigada querido. Tenho muita vontade de aprender, e sei que isso é fundamental para os dias de hoje, mas sei que vou precisar de paciência, viu!

**Pesquisador:** Mas é claro, profa! Iremos trabalhar e aprender juntos! Se surgirem dúvidas, não hesite em perguntar.

A fala da professora Frida reflete uma mistura de entusiasmo e apreensão em relação à incorporação e ao uso das tecnologias digitais em sua prática docente. O

"nervosismo" da professora talvez seja o sentimento de tantos outros professores que se deparam com a necessidade de repensar, organizar e executar práticas com artefatos e linguagens que lhes são estranhos. Ressalta-se que, apesar do nervosismo, ela reconhece a importância das tecnologias digitais como ferramentas que podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva alinha-se à visão de Almeida (2007), ao ressaltar que a utilização das tecnologias no contexto educacional pode gerar ambientes de ensino e aprendizagem distintos dos tradicionais. Contudo, é essencial ressaltar que as verdadeiras contribuições dessas tecnologias para a educação se revelam quando são utilizadas como mediadoras no processo de construção do conhecimento.

Contudo, é relevante observar que a professora reconhece sentir-se nervosa por apresentar conhecimentos limitados referentes ao uso das tecnologias, evidenciando a falta de fluência digital, uma dificuldade enfrentada por muitos professores. Essa questão é evidenciada no estudo TIC Educação (CGI.br, 2022), que constatou uma redução de cursos de formação e integração de tecnologias em sala de aula. De acordo com o estudo, 75% dos professores destacam a ausência de cursos específicos, o que dificulta a incorporação de tecnologias digitais nas atividades educativas com os alunos.

Além disso, a pesquisa revela uma redução da disponibilidade de programas de formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula. Em 2021, 65% dos docentes afirmaram ter participado de formações com esse propósito, um índice que se apresenta menor (56%) na edição de 2022 da pesquisa (Oliveira; Oliveira, 2023). Esses dados reforçam a tendência dos professores de sentirem-se inseguros em relação à sua fluência digital, como é o caso da professora Frida.

De acordo com Amiel e Amaral (2013, p. 2), fluência digital demanda "recursos (digitais e físicos), formação e toda uma estrutura de apoio (comunitária, institucional) para que haja efetiva participação". Neste contexto, fluência digital pode ser entendida como a busca constante para compreender as tecnologias digitais por meio de sua apropriação, bem como usá-la pedagogicamente em contexto educativo.

Seguindo essa perspectiva, Souza Neto (2015) destaca que é importante ressaltar que a ideia de fluência digital defendida aqui não se resume ao mero domínio das tecnologias digitais, uma vez que esse conhecimento, por si só, não garante nem resolve os desafios enfrentados nas instituições escolares. Dessa

forma, a concepção de fluência digital adotada neste estudo alinha-se com as ideias de Amiel e Amaral (2013), que apontam para a importância do domínio das TD, mas, sobretudo, compreendem a necessidade de proporcionar aos professores ferramentas e conhecimentos que os capacitem a ensinar e aprender por meio dos artefatos tecnológicos.

A professora Tarsila foi a segunda participante com quem o pesquisador conversou sobre a formação. Ela já havia participado de um Horário de Estudo com o Formador de Arte e estava inteirada sobre a formação que estava prestes a ser ofertada. A conversa ocorreu na Sala da Coordenação Pedagógica. Durante o encontro, a professora solicitou auxílio para acessar o Sistema de Lançamento de Notas, e, após ajudá-la, aproveitei a oportunidade para responder a suas perguntas sobre o início da formação. Ela tinha algumas dúvidas quanto ao conteúdo que seria abordado na formação, e, para esclarecê-la, acessei o *site* ARTIC e apresentei alguns dos aplicativos e *sites* que seriam explorados durante a formação. Tarsila demonstrou-se entusiasmada para iniciar o processo formativo.

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Me explica uma coisa: o que vamos aprender nessa formação? Ela é mais teoria ou tem muita atividade prática?

**Pesquisador:** Vou te dar um *spoiler*, profa. Dê uma olhada aqui no *site* que estamos construindo; ele faz parte de uma das estações da formação.

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Nossa que legal! Quanta coisa! Vou te confessar uma coisa: eu morro de medo de utilizar tecnologia em sala de aula. Não me sinto segura em utilizá-la com meus alunos. Sempre acontece alguma coisa!

**Pesquisador:** Que coisa?

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Sempre ocorrem problemas! O computador não liga, a internet cai ou os alunos não conseguem acessar o que é necessário. Também me apavora a ideia de eles me perguntarem algo e eu não saber responder e muito menos ajudar, então eu acabo desistindo de usá-las. Mas no fundo, eu sei que preciso aprender.

**Pesquisador:** Entendo perfeitamente, profa. É normal sentir-se assim, especialmente quando estamos explorando algo novo. Mas fique tranquila! Na formação você terá todo o apoio dos formadores, tanto através do *WhatsApp* quanto presencialmente, comigo aqui na escola.

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Vou participar da formação, com certeza. Preciso vencer esse medo e aproveitar que tenho você aqui na escola, não é mesmo?

**Pesquisador:** Claro, profa. Vamos aprender juntos!

A declaração da professora Tarsila, ao afirmar que "morre de medo de utilizar tecnologia em sala de aula", reflete uma preocupação comum entre alguns

educadores quando se trata do uso das ferramentas digitais no ambiente escolar. Suas apreensões podem derivar de diversos motivos, como falta de familiaridade com as tecnologias digitais, a insegurança em lidar com possíveis problemas técnicos ou ainda a deficiência na estrutura física e tecnológica da escola.

Durante nosso diálogo, observei que, embora ela tenha considerado a ideia de incorporar atividades práticas e teóricas durante a formação, manifestou certo desconforto em relação às atividades práticas. Essa postura foi reforçada em outros momentos, como em suas Horas de Estudo realizadas junto a Coordenação Pedagógica, quando a docente precisava acessar o *Google Classroom* para preencher documentos ou acessar dados compartilhados com todos os docentes da escola. Tal aspecto nos leva a refletir acerca da necessidade não só de formação pedagógica, mas também instrumental, que não pode ser esquecida. Para além de cursos estanques, o acompanhamento e apoio nas tarefas mais simples se apresentam como cruciais.

O conceito de *instrumental* abordado aqui refere-se à simples utilização das tecnologias digitais como ferramentas disponíveis para os professores, destinadas a atender às demandas do cotidiano. Segundo Bonilla e Pretto (2007), ainda é comum a predominância do uso das tecnologias como auxiliares no processo educacional. Nessa perspectiva, o foco está na busca pela utilidade desses novos instrumentos, o que evidencia uma redução significativa de suas possibilidades. Para esses autores, essa redução não apenas esvazia as tecnologias de suas características fundamentais, mas também as transforma em simples animadoras de uma educação já existente.

Nesse contexto, é fundamental considerar os instrumentos tecnológicos desenvolvidos pelo homem e destinados a ele. Assim, estes podem ser apropriados e utilizados pelos diversos indivíduos na escola, levando em consideração seus contextos socioculturais. Isso se deve ao fato de que a escola é uma instituição privilegiada destacada como uma "organização social de práticas de saberes" (Dussel, 2013, p. 15 *apud* Souza Neto, 2015, p. 100). Portanto, é essencial que a escola não se restrinja apenas às experiências de uso puramente instrumental das tecnologias digitais, mas também incorpore a experiência de utilização dessas tecnologias com o propósito de concebê-las, vivenciá-las e compreendê-las de maneira reflexiva e crítica.

Outra dificuldade apontada pela professora, que contribui para o seu receio em utilizar tecnologias digitais em suas aulas, está relacionada à infraestrutura da escola, sobretudo no que diz respeito aos computadores e à conexão à internet. A precariedade desses recursos pode impactar diretamente a eficácia da integração das tecnologias no ambiente educacional, limitando as possibilidades de acesso e aproveitamento dessas ferramentas. Tal aspecto sublinha a necessidade urgente de investimentos na infraestrutura tecnológica das escolas, assegurando que tanto professores quanto alunos tenham condições adequadas para explorar o potencial das tecnologias no processo de aprendizagem. Além disso, ressalta a importância de abordar questões estruturais para promover uma incorporação efetiva das práticas digitais no contexto educativo.

Nesse sentido, ao observar a infraestrutura da escola, é possível afirmar que contava com uma boa estrutura tecnológica em comparação com o cenário educacional brasileiro. Contudo, é fundamental salientar que, apesar de abranger diversos recursos, essa infraestrutura não satisfaz completamente as necessidades da comunidade escolar. Fatores como a velocidade de processamento e as condições de acesso à internet podem afetar a apropriação e usos dessas tecnologias no contexto educacional. Nesse sentido,

É evidente que se faz necessário também o aparelhamento das escolas, com equipamentos digitais de boa qualidade, com conexão à internet e todos os recursos disponíveis; no entanto, de nada adianta termos escolas bem preparadas se não temos o principal: professores bem preparados para introduzir estas tecnologias no seu fazer pedagógico (Schnell; Quartiero, 2009, p. 115).

Outro aspecto significativo que demanda atenção é o fato de a professora, apesar do receio, "estar consciente da necessidade de superar esse medo". Ela destaca a importância de aproveitar a oportunidade de contar o apoio dos formadores e do acompanhamento *in loco* no ambiente escolar, reconhecendo a relevância desse suporte para sua capacitação e segurança no uso das tecnologias. Essa postura demonstra um passo crucial em direção ao desenvolvimento da fluência digital, pois reconhecer a necessidade de vencer o medo é o primeiro passo para a construção de uma abordagem mais confiante em relação às práticas tecnológicas na educação.

O acompanhamento e o apoio contínuos podem desempenhar um papel importante nesse processo. Em estudos acerca da Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP), Vygotsky (2007) destaca a importância tanto do adulto quanto do parceiro mais experiente no desenvolvimento da criança, atuando como um apoio na resolução de problemas além da capacidade autônoma da criança.

Em sua análise, Vygotsky (2007) concentrou-se nas interações adulto-criança e no papel fundamental dessas interações no estímulo do desenvolvimento. Essa prevalência de foco é perceptível nos estudos contemporâneos que abordam a perspectiva vygotskyana da ZDP, como evidenciado em pesquisas realizadas por Tudge (1987 *apud* Zanella, 1994) e outros. Porém, apesar de receber menos ênfase na literatura, a dinâmica da interação entre companheiros apresenta notável semelhança com o observado nas interações adulto-criança. Segundo Vygotsky (2007),

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento pessoal potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

A ideia fundamental é que um companheiro mais experiente exerce influência sobre um menos experiente, permitindo a aquisição de conhecimentos previamente inacessíveis a este último. Essa analogia entre as dinâmicas das interações destaca a universalidade do conceito de vygotskyano, sublinhando que, seja entre adultos ou entre companheiros, a colaboração e a influência recíproca desempenham papéis cruciais no processo de desenvolvimento cognitivo.

As professoras Anita e Lygia estavam presentes durante a mesma conversa. Ambas haviam participado da Hora de Estudo com o formador de área<sup>10</sup> da disciplina de Arte e, portanto, já estavam inteiradas com a formação. O diálogo ocorreu na sala de estudos, onde encontrei as duas professoras. No momento da minha chegada, elas estavam examinando o material didático e me perguntaram se eu conhecia algum aplicativo para digitalizar fotos e documentos. Auxiliei ambas nas questões que apresentavam, e, logo em seguida, a professora Lygia expressou interesse pela formação.

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei Complementar nº 911, de 05 de outubro de 2015, que trata do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ourinhos, e considerando a regulamentação dada pelo Decreto nº 6820/2016 e pela Lei Complementar nº 954/2017, os professores formadores são aqueles profissionais efetivos do quadro do magistério que são designados para ocuparem função de confiança de Professor Formador de Educação Continuada. Esses profissionais atuarão na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares orientando os professores das respectivas áreas.

**Professora Lygia (46a, 8td):** Célio, quando vai começar a formação? Já enviei os dados para participar. Você recebeu?

**Pesquisador:** Sim, professora Lygia! Já recebi os seus dados. Que bom que você vai participar da formação. Tenho certeza de que você vai gostar!

**Professora Anita (46a, 13td):** Eu ainda não enviei meus dados. Posso passar aqui para você?

**Pesquisador:** Claro, professora!

**Professora Lygia (46a, 8td):** Célio, eu não tenho turma fixa, mas tenho o Projeto de Arte Reciclável no período da manhã. Será que consigo trabalhar a formação com os meus alunos do projeto?

**Pesquisador:** Claro, professora! Vamos nos organizar e pensar juntos nas melhores estratégias para que você possa usar tudo o que aprender na formação, em seu projeto.

**Professora Anita (46a, 13td):** E no meu caso, Célio, que não tenho sala fixa e nem projeto?

**Pesquisador:** Não tem problema, professora. Conforme você for entrando em sala de aula e substituindo os demais professores, você vai colocando em prática o que você for aprendendo durante a formação.

**Professora Anita (46a, 13td):** Sozinha? Ou você entra comigo?

**Pesquisador:** Estarei te acompanhando ao longo de toda a formação. Você não estará sozinha!

**Professora Anita (46a, 13td):** Fico mais aliviada.

**Professora Lygia (46a, 8td):** Tá certo, então. Quando começar, você me avisa?

**Pesquisador:** Pode deixar. Eu aviso vocês.

A insegurança manifestada pela professora Anita, ao ser indagada sobre o desenvolvimento das atividades, pode revelar nuances importantes na dinâmica educacional. Um aspecto relevante reside na autoconfiança profissional da professora, incluindo sua experiência, formação e eventuais lacunas que possam contribuir para a insegurança percebida. O questionamento sobre a entrada "sozinha ou acompanhada" revela a necessidade de apoio, seja para superar desafios específicos ou em busca de validação e colaboração no ambiente de trabalho.

A insegurança expressa pela participante pode ser interpretada à luz da TCD, que sugere que o conhecimento não acontece de forma isolada, tampouco está exclusivamente armazenado dentro de um indivíduo. Em vez disso, ele emerge das interações do sujeito com fatores culturais, ambientais, objetos e artefatos, distribuindo-se, assim, entre esses elementos (Salomon, 1993). Nesse contexto, ao considerar as categorias *mediação* e *colaboração* como unidades de análise,

podemos inferir que a autoconfiança profissional não se deve simplesmente a uma característica individual, mas é influenciada pela interação com colegas, com o ambiente em que está inserida e com o contato com os artefatos.

A insegurança da citada professora pode estar relacionada à percepção de falta de suporte ou recursos adequados para o desenvolvimento de tarefas. Nesse sentido, tornou-se evidente a importância do pesquisador ao incentivar e proporcionar segurança à professora durante o processo formativo, ao mesmo tempo em que estimula o aprendizado. O pesquisador assume o papel de mediador, facilitando não apenas a construção, mas também a distribuição do conhecimento, buscando promover o desenvolvimento dos sujeitos e desempenhando um papel crucial nos processos de distribuição da cognição. No entanto, a eficácia desse processo está condicionada à utilização de diversas atividades e estratégias, como destacado por Mello e Moraes (2021).

Importante ressaltar que a função do formador vai além da mera transmissão de informações, envolvendo a promoção de interações colaborativas entre os participantes e criando um ambiente seguro, onde os professores se sintam encorajados a compartilhar ideias, esclarecer dúvidas e buscar novas formas de pensar suas práticas. O estímulo à docente implica a criação de um ambiente seguro que fortaleça sua autoconfiança, reconhecendo suas habilidades, experiências e realizações.

Artemisia foi a última participante com quem conversei sobre a formação. Ao contrário das demais participantes, a professora Artemisia não havia participado do Horário de Estudos com o formador de Arte, portanto não estava ciente dos detalhes da formação. Conforme mencionado anteriormente, a citada professora leciona pela manhã e à tarde nos Anos Iniciais de uma escola de Anos Iniciais, mas à noite ela comparece uma vez por semana na EMEF José Alves Martins para ministrar aulas de Arte para os alunos da EJA. Nossa conversa aconteceu após o intervalo, e a professora demonstrou grande interesse na formação. Sua principal preocupação era o tempo disponível, temendo começar a formação e não conseguir conciliar suas atividades atuais. Nessa ocasião, perguntou se isso poderia prejudicar a pesquisa de alguma forma.

**Pesquisador:** Olá, professora Artemisia. A senhora está sabendo sobre a formação que será oferecida aos professores de arte da rede municipal?

**Professora Artemisia (46a, 24td):** Oi, Célio. Não, não estou sabendo. Eu não estou conseguindo fazer a Hora de Estudo com o formador de área.

**Pesquisador:** Entendo, professora. A formação terá como foco o ensino de arte e o uso das tecnologias digitais. Ela será realizada em um formato híbrido e será certificado pela UEL. Essa formação faz parte do meu projeto de mestrado, e eu estarei acompanhando os professores aqui do José Alves Martins durante todo o processo. Seria muito bom se a senhora aceitasse o convite.

**Professora Artemisia (46a, 24td):** Nossa Célio, que legal! E quanto tempo é de curso?

**Pesquisador:** Será uma formação de três meses, com um total de 100 horas. A formação será híbrida. Então teremos encontros quinzenais de forma *online* pelo Google Meet. Caso você aceite, eu estarei acompanhando você durante toda a formação, te ajudando no que for preciso.

**Professora Artemisia (46a, 24td):** Claro que quero! Você sabia que esse é meu primeiro ano como professora de Arte? Ainda estou aprendendo. Meu único receio é a falta de tempo. Tenho medo de não conseguir conciliar minhas atividades com o curso.

**Pesquisador:** Professora, a formação é flexível e a gente vai se acertando conforme suas necessidades. Fique tranquila. Estou aqui para ajudá-la no que for preciso. Pode contar comigo!

**Professora Artemisia (46a, 24td):** Isso é ótimo de ouvir! Vim de uma escola que não tinha muito apoio. Muito obrigada, Célio. Pode colocar meu nome, eu quero fazer parte da formação!

Analisando o diálogo com a professora Artemisia acerca de sua participação na formação, percebe-se uma dualidade entre seu desejo de participar e se envolver no curso e a preocupação diante da possível falta de tempo. Para compreender esse dilema, é essencial identificar os fatores objetivos que compõem a rotina da docente, abrangendo atividades como aulas, pesquisas, planejamentos e demais compromissos. A carga horária atribuída a cada uma dessas atividades inicia às 7 horas da manhã e frequentemente se estende até às 21 horas (normalmente). Além disso, é fundamental considerar seus afazeres pessoais, os quais também exigem atenção e tempo.

De maneira geral, o quadro docente da escola básica é composto por mulheres que possuem dupla ou tripla jornada de trabalho. Tardif e Lessard (2008) enfatizam a complexidade inerente à definição da carga horária de trabalho dos professores. Eles argumentam que essa tarefa é intrinsecamente desafiadora, pois não se limita apenas à consideração das tarefas prescritas pela gestão escolar, uma vez que é crucial levar em consideração a iniciativa dos próprios docentes. Os autores destacam que o trabalho docente apresenta "limites imprecisos e variáveis

de acordo com os indivíduos e as circunstâncias". Esses limites são ilustrados por atividades como "pensar em seus alunos de noite, ver um filme para adolescentes para assimilar a cultura jovem, etc." (Tardif; Lessard, 2008, p. 112).

É importante ressaltar que muitos dos fenômenos relacionados a esse processo não são passíveis de quantificação e, adicionalmente, são interdependentes. Segundo Tardif e Lessard (2008), diversos fatores influenciam a intensidade do trabalho, incluindo condições laborais, recursos disponíveis, localização da escola, diversidade e situação socioeconômica dos alunos e suas famílias, violência, presença ou ausência do tráfico, tamanho das turmas, número de disciplinas, tipos de vínculo empregatício, atividades de avaliação, reuniões e tarefas administrativas.

Esses aspectos não são apenas externos, mas também envolvem a maneira como os profissionais lidam com essas variáveis, incorporando questões pessoais como idade, experiência na profissão e gênero. A interação complexa entre esses elementos contribui para a compreensão de que a intensidade do trabalho docente vai além de simples contabilização de horas, refletindo uma interconexão dinâmica entre os fatores externos e características individuais (Tardif; Lessard, 2008).

Nesse contexto, a necessidade de conciliar as demandas profissionais e pessoais evidencia a complexidade da gestão do tempo na vida de diversos professores, incluindo Artemisia. Ao se deparar com a oportunidade de formação, a docente se vê diante do desafio de equilibrar suas responsabilidades, ponderando sobre como integrar efetivamente essa iniciativa em sua rotina já densamente ocupada.

A preocupação da professora em relação à escassez de tempo não apenas representa uma dificuldade pessoal, mas também está associada às condições sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar. O diálogo evidencia a sobrecarga enfrentada pelos educadores, cujas responsabilidades vão além da sala de aula. Nesse contexto, a pressão temporal pode comprometer não apenas o bem-estar da professora, mas também a qualidade do ensino e da formação oferecida. Portanto, a formação continuada não pode ser vista para além das condições objetivas de trabalho e vida de um professor. Assim, não basta a "vontade de aprender" novos artefatos e práticas, é preciso dar condições mínimas para que o processo ocorra sem representar mais uma tarefa que represente um peso na vida de professores.

### 5.3 INÍCIO DA FORMAÇÃO: AMBIENTAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS PARTICIPANTES

O processo formativo teve seu início em 04 de abril de 2023 com o primeiro encontro síncrono marcado para as 20h, por meio da plataforma *Google Meet*. Nesse momento inaugural, todos os participantes da formação, provenientes de diferentes cidades como Ourinhos, Apucarana e Londrina, se fizeram presentes. Esse encontro desempenhou um papel importante não apenas na ambientação à plataforma, mas como espaço de acolhida a todos os participantes.

Assim como mencionado anteriormente na subseção 2.5 "Desenho Didático da Formação: uma Breve Contextualização", a etapa de Ambientação foi projetada com o objetivo de familiarizar os participantes com o ambiente virtual no qual a formação foi desenvolvida e implementada. Durante esse período, os participantes receberam informações detalhadas sobre como a formação seria conduzida, quem eram os formadores, o cronograma de estudos, as localidades envolvidas e dicas essenciais sobre o acesso à formação. Essa fase teve a duração de uma semana.

A diversidade geográfica dos participantes, provenientes de diversos municípios, bem como as diferentes áreas de atuação (professores da Educação Infantil ao nível médio), possibilitou o conhecimento de realidades e perspectivas distintas. Essa diversidade alinha-se com as ideias de Vygotsky, que destaca que

[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento da cultura, enfim, do patrimônio pela história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando já internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (Rego, 1995, p. 60-61).

Nesse contexto, o professor constrói sua formação, fortalecendo e enriquecendo seu aprendizado por meio da interação com os pares. Na mesma direção, Nóvoa (1997, p. 26) afirma que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando".

O encontro teve início com os participantes assistindo ao vídeo intitulado "O que é fúlgido?" Na trama, um garoto, ao se deparar com a palavra *fúlgido* em um livro, percorre sua casa em busca de sua definição, consultando diversos membros

da família. A busca culmina com a irmã utilizando a pesquisa por voz em um *tablet*, revelando imagens que representam o significado de *fúlgido*. Apesar de ser uma peça publicitária com objetivos comerciais, o vídeo também suscita reflexões sobre como a busca por informações e os métodos de aprendizado e ensino têm evoluído.

A partir desse ponto, buscou-se sensibilizar os participantes em relação à temática, promovendo discussões e reflexões acerca do papel das tecnologias na contemporaneidade, destacando sua importância na educação. Em seguida, os participantes foram convidados a acessar o *Jamboard*<sup>11</sup> para iniciar a atividade proposta, que consistia em recordar e compartilhar memórias de como utilizavam a tecnologia na infância e adolescência, utilizando a ferramenta para esse propósito. O objetivo dessa atividade foi recepcionar e conhecer os participantes durante o primeiro encontro síncrono, explorando suas percepções em relação às tecnologias e resgatando suas memórias relacionadas ao tema.

Esse momento de reflexão e compartilhamento possibilitou aos participantes a possibilidade de expressar suas experiências, desde o primeiro contato com celulares até a interação em salas de bate-papo no UOL, o acesso à Internet via discagem, o fascínio por projetores, CDs e as emoções ligadas aos *videogames*. Embora tenha acontecido algumas trocas durante o encontro, notou-se certa timidez por parte dos participantes ao serem solicitados a compartilhar suas percepções perante o grupo. Além disso, alguns participantes também não se sentiram confortáveis em abrir suas câmeras ou microfones.

Cabe ressaltar que há vários motivos para o desligamento das câmeras [...], tais como a fraca conexão com a Internet, a falta de um ambiente de estudo adequado, entre outros. Por compreender essas questões, o(a) professor(a) pesquisador(a), apesar de estimular a abertura das câmeras durante os encontros síncronos, não exigia esta condição, deixando os estudantes à vontade para abrir ou não as mesmas (Rabello, 2021, p. 88 *apud* Nascimento *et al.*, 2023, p. 105).

Um dos pontos enfatizados por Rabello (2021) é a importância de cultivar o respeito. Mesmo que os motivos para o desligamento das câmeras não sejam explicitados ou justificados, eles não devem demandar explicações, uma vez que desconhecem as possíveis dificuldades enfrentadas pelo outro.

---

<sup>11</sup> O *Jamboard* é uma ferramenta da plataforma Google, de lousa digital interativa e colaborativa. Composta por vários *frames* ou páginas editáveis; essa ferramenta oferece instrumentos de escrita, desenvolvimento e elementos gráficos, podendo ser utilizada para impulsionar a colaboração, a interação e o compartilhamento de ideias em tempo real.

Na imagem a seguir, pode-se observar alguns dos registros compartilhados durante o encontro síncrono, apresentados na forma de notas adesivas na plataforma. Importante ressaltar que nesse encontro tivemos aproximadamente 50 participantes.

Figura 22: Captura de tela: *Jamboard*



Fonte: O autor (2023).

Figura 23: Captura de tela: 1º Encontro Síncrono pelo Google Meet



Fonte: O autor (2023)

Vale destacar que alguns participantes enfrentaram dificuldades ao acessar o *Google Meet* e ao utilizar o *Jamboard*, mas, com a ajuda dos formadores, conseguiram desenvolver a atividade e fazer uso do aplicativo.

As dificuldades enfrentadas em relação ao *Google Meet* decorreram principalmente da baixa conectividade e instabilidade da internet de alguns participantes. Contudo, a principal barreira encontrada surgiu durante a utilização do aplicativo *Jamboard*. Nesse sentido, ficou evidente que muitos participantes não estavam familiarizados ou possuíam conhecimento limitado sobre essa ferramenta, não a tendo utilizado anteriormente. Relatos durante a semana de ambientação corroboram essa falta de familiaridade e experiência prévia com o aplicativo.

**Professora Anita (46a, 13td):** Nunca tinha ouvido falar daquele aplicativo que utilizamos no encontro síncrono. Foi difícil de mexer, mas gostei muito!

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Eu conhecia o aplicativo, mas nunca o utilizei. O meu formador de área mostrou para a gente, mas ele também não sabia utilizar muito bem.

**Professora Lygia (46a, 8td):** Não conhecia o aplicativo, mas adorei usar os *post-it*. O que mais dá para fazer no aplicativo?

As falas das professoras em relação ao aplicativo utilizado refletem uma variedade de experiências e níveis de familiaridade com a ferramenta. A Professora Anita expressa um desconhecimento prévio sobre o aplicativo, destacando que sua primeira experiência foi no encontro síncrono. Apesar da dificuldade inicial em manuseá-lo, ela revela uma apreciação positiva pela ferramenta. A professora Tarsila, por sua vez, revela ter conhecimento prévio sobre o *Jamboard*, mas nunca o havia utilizado. Sua experiência é marcada pela dependência do formador de área, que, embora tenha apresentado a ferramenta, também enfrentou desafios em sua utilização. Já a professora Lygia demonstra total desconhecimento do aplicativo, mas destaca seu agrado ao usar as notas adesivas, evidenciando a necessidade de explorar mais possibilidades oferecidas pela ferramenta.

Ainda durante a semana de Ambientação, como parte das atividades propostas, cada participante foi convidado a criar seu próprio Avatar e compartilhá-lo no grupo de *WhatsApp* da formação, utilizando a ferramenta *Bitmoji*<sup>12</sup>. Além disso, todos foram orientados a preencher um *slide* de apresentação, uma maneira de todos se conhecerem melhor e estabelecerem laços na formação. Essas atividades iniciais buscaram proporcionar uma maneira lúdica e interativa de dar início à

---

<sup>12</sup> O *Bitmoji* é um aplicativo que permite aos usuários criar avatares personalizados que refletem suas características físicas, estilo e personalidade. O aplicativo possibilita a customização de detalhes como aparência, roupas e acessórios, proporcionando uma forma de representação digital. Além disso, os avatares gerados podem ser integrados em mensagens, redes sociais e diversos aplicativos de comunicação.

formação, ao mesmo tempo em que tinha a intenção de promover uma sensação de comunidade entre os participantes.

A produção de avatares é uma prática que ganha cada vez mais relevância nas experiências digitais contemporâneas. Por meio dessa representação visual personalizada, indivíduos podem expressar sua identidade de maneira única, criando vínculos entre o real e o virtual. Segundo Schlemmer e Trein (2008, p. 4), Avatar se refere a um

[...] termo Hindu utilizado para descrever uma manifestação corporal de um ser imortal, ou uma manifestação neste mundo de um ser pertencente a um mundo paralelo. Deriva do sânscrito *Avatāra*, que significa "Descida" ou simplesmente, "reencarnação".

No contexto tecnológico, o termo *avatar* refere-se à representação gráfica de um indivíduo no mundo virtual digital. Essa representação pode variar desde uma simples imagem bidimensional até um modelo tridimensional, que pode ser pré-definido ou completamente personalizado pelo próprio indivíduo. Pode ser a aparência física do usuário ou ser uma criação totalmente imaginativa e criativa. Além disso, a criação de um avatar possibilita a construção de uma identidade digital distinta, permitindo uma expressão única e versátil no ambiente virtual (Schlemmer; Trein, 2008).

Durante a etapa de produção dos avatares, as cinco participantes da formação demonstraram um grande interesse e entusiasmo pela proposta. Surpreendentemente, nenhuma delas havia experimentado a criação de avatares anteriormente. As professoras Tarsila, Anita e Lygia, ao explorar o aplicativo, ficaram surpresas e, ao mesmo tempo, um pouco apreensivas devido à vasta quantidade de opções disponíveis. Elas se depararam com diversas escolhas, desde roupas e penteados até detalhes como a cor dos olhos, a pele e os traços faciais, o que lhes proporcionou um sentimento de ampla personalização. Por outro lado, as professoras Artemisia e Frida aproveitaram ao máximo a experiência, mergulhando de forma descontraída na criação e recriação de seus avatares, demonstrando claramente sua diversão no processo.

**Professora Anita (46a, 13td):** Eu gostei de fazer as "figurinhas". Tem muitas opções no *site*. Você acha que ficou parecido comigo?

**Pesquisador:** Que bom que gostou, Anita. Eu achei que ficou incrível! E o legal é que com tantas opções disponíveis, você pode continuar explorando e experimentando.

**Professora Anita (46a, 13td):** Vou mexer mais um pouco no aplicativo. Obrigado por tudo.

**Pesquisador:** De nada, professora. Qualquer coisa, estamos à disposição. É só chamar.

**Professora Lygia (46a, 8td):** Célio do céu, fiquei doida com aquele aplicativo. É tanta opção de cabelo, nariz, olhos, boca e roupas, que eu fiquei um pouco perdida.

**Pesquisador:** É muito legal, não é mesmo? Dá para experimentar muito!

**Professora Lygia (46a, 8td):** Eu cheguei a pegar um espelho para me olhar e ir procurando no aplicativo. Achei que fiquei parecida, mas demorei um tempo para fazer. Era só essa atividade que tinha para fazer?

**Pesquisador:** Que legal esse exercício do espelho! Isso me faz lembrar das práticas de autorretrato que a gente fazia na faculdade, lembra?

**Professora Lygia (46a, 8td):** Nossa, verdade mesmo Célio. Mas pensando bem, é um tipo de autorretrato, não é mesmo?

**Pesquisador:** É, sim! Dá para explorar de diversas formas. Quanto às atividades dessa estação (ambientação), tínhamos a produção do Avatar e o preenchimento do *slide*.

**Professora Lygia (46a, 8td):** Ah, o *slide* eu já fiz. Então estou livre [risos].

Foi interessante observar que, mesmo com a disponibilidade de vídeos tutoriais e um documento detalhando passo a passo, algumas participantes ainda enfrentaram dificuldades no processo de execução da proposta. A professora Anita foi uma delas. A seguir, compartilhamos um trecho da conversa entre ela e a formadora Renata (Apucarana), que a auxiliou ao longo do processo de criação. Posteriormente, a participante não apenas concluiu a atividade, mas também continuou explorando a ferramenta em diferentes contextos. Ela enviou diariamente Avatares variados para o grupo de *WhatsApp* da formação, assim como para os formadores. Supomos que esse comportamento pode evidenciar sua vontade de experimentar e aprofundar seu conhecimento na ferramenta, indo além das atividades propostas na formação.

Figura 24: Captura de tela do grupo de *WhatsApp* da Formação

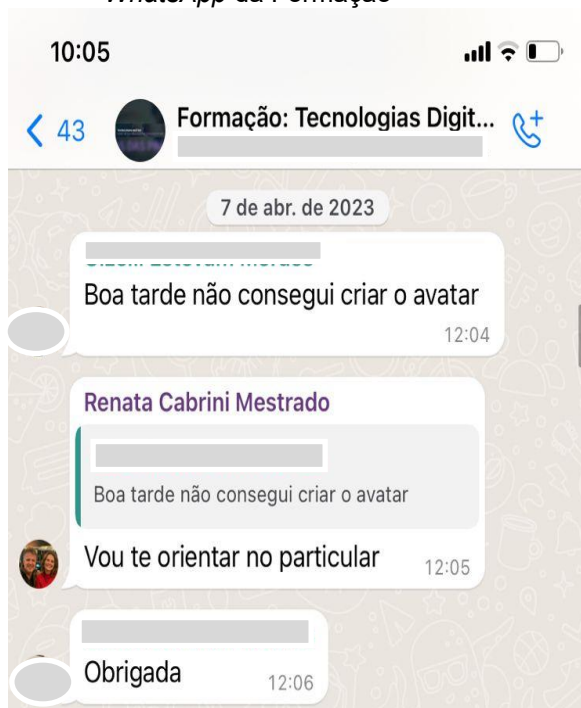


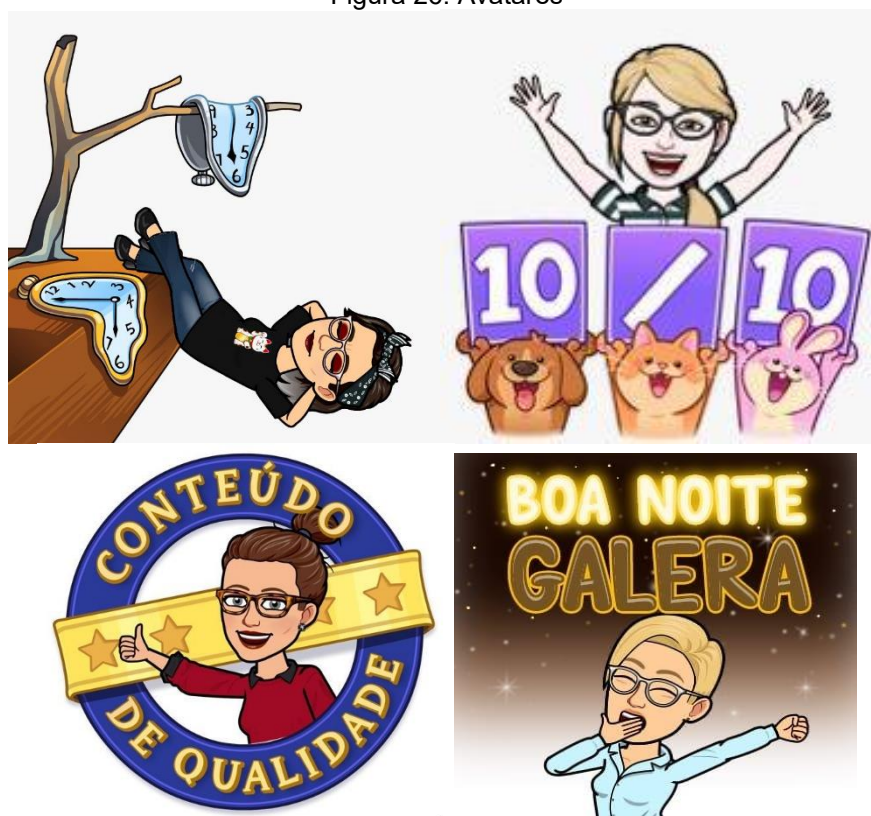
Figura 25: Avatares



Fonte: O autor (2023).

As demais participantes concluíram suas atividades com o suporte de orientações presenciais. A professora Tarsila compartilhou da ideia da professora Lygia ao considerar os Avatares como autorretratos digitais e pensou em introduzir essa proposta em suas aulas com os seus alunos. Por outro lado, as professoras Artemisia e Frida tiveram atrasos na entrega das atividades, com a primeira de 15 dias de atraso e a segunda com 30 dias de atraso. Durante conversas com as participantes, ambas mencionaram a falta de tempo para acessar a plataforma e realizar as atividades. Vale ressaltar que, ao longo desse período, fizemos esforços para oferecer orientação presencial às participantes e auxiliá-las no processo. No entanto, em certos momentos, não foi possível realizar o atendimento presencial devido a questões pessoais que as participantes estavam enfrentando, tais como compromissos familiares, problemas de saúde, consultas médicas, necessidade de resolver questões administrativas, conflitos da agenda, além de questões pessoais relacionadas ao bem-estar emocional das professoras.

Figura 26: Avatares



Fonte: O autor (2023).

Concluimos, portanto, a semana de ambientação e acolhimento das participantes, ocorrida entre os dias 4 a 11 de abril de 2023. Essa etapa inicial teve como objetivo principal familiarizar as participantes com o ambiente virtual da formação e apresentar os formadores e demais integrantes. Após essa semana, seguimos para as próximas etapas, agora divididas em quatro estações, conforme previamente detalhado na subseção 2.5. A partir desta seção, a análise de dados não será mais dividida por estações, mas sim será conduzida ao longo do processo formativo que se estendeu até outubro de 2023, com base nas categorias Mediação, Colaboração e Condições Objetivas de Vida.

Dessa forma, na próxima seção exploramos a categoria da mediação, fundamentando-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e nas contribuições de autores basilares à teoria. Isso nos permitirá compreender como a mediação, entendida como uma interposição que desencadeia transformações e impulsiona o desenvolvimento, se manifesta nas diversas relações estabelecidas pelo ser humano.

#### 5.4 MEDIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO

Ao iniciar esta seção dedicada à mediação, categoria central neste estudo, consideramos fundamental compreender os princípios que permeiam esse conceito. Para alcançar tal compreensão, ancoramo-nos na Teoria Histórico-Cultural e nas reflexões e estudos conduzidos por Smolka e Nogueira (2002), Sforzi (2008), Martins (2011), Santos e Battisti (2018) e autores que ressaltam a importância da mediação nos processos de ensino-aprendizagem como um elemento essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Nosso objetivo nesta análise é debruçar-se sobre os processos de mediação que ocorreram durante a formação descrita nesta pesquisa, envolvendo o pesquisador (mediador) e as professoras (mediadas).

A mediação se manifesta como "fenômeno próprio do ser humano. Por meio da mediação e por ela conseguimos transmitir a outros um mundo de significados próprio de uma cultura" (Nogaro; Dalmina, 2014, p. 11). Na THC, o conceito de *mediação* é descrito como um processo central que define a interação do ser humano com o mundo e com outros indivíduos, tornando-se importante elemento na formação das funções mentais superiores (Santos; Battisti, 2018). Sob essa perspectiva, essas funções são compreendidas como processos culturalmente mediados; "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (Vygotsky, 2007, p. 45).

Na sua relação com os outros e com o mundo, "o homem produz instrumentos que constituem sua atividade tanto prática quanto mental, possibilitando-lhe transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente" (Santos; Battisti, 2018, p. 1). Nessa perspectiva, a interação entre o ser humano e o ambiente emerge como um elemento crucial no desenvolvimento mental, no pensamento e nas relações sociais. Ao estabelecer novas conexões com o entorno e com outros indivíduos, o ser humano desempenha papel ativo na construção de um mundo cultural. Nesse processo dialético, não apenas se adapta culturalmente, mas também se constitui como um ser cultural (Battisti, 2016). Dessa forma, é possível afirmar que, no homem, a atividade mental é consequência da interação com o outro (Smolka; Nogueira, 2002).

A partir dessas reflexões, surge a seguinte questão: Qual é o papel do formador enquanto mediador nos processos formativos dos professores? De que forma a mediação deve ser pensada e conduzida para contribuir positivamente na formação deles? No contexto da formação docente continuada, a compreensão desses processos de mediação torna-se essencial. A interação entre o formador, o professor e seus pares pode promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a construção conjunta de significados e novas estratégias de ensino ao contexto cultural e social. Nesse sentido, a concepção de mediação adotada neste estudo coaduna-se com a ideias de Martins (2011):

Uma interposição capaz de desencadear transformações, delimitar a intencionalidade socialmente construída e impulsionar o desenvolvimento. Em última análise, é uma condição externa que, uma vez internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2011, p. 41).

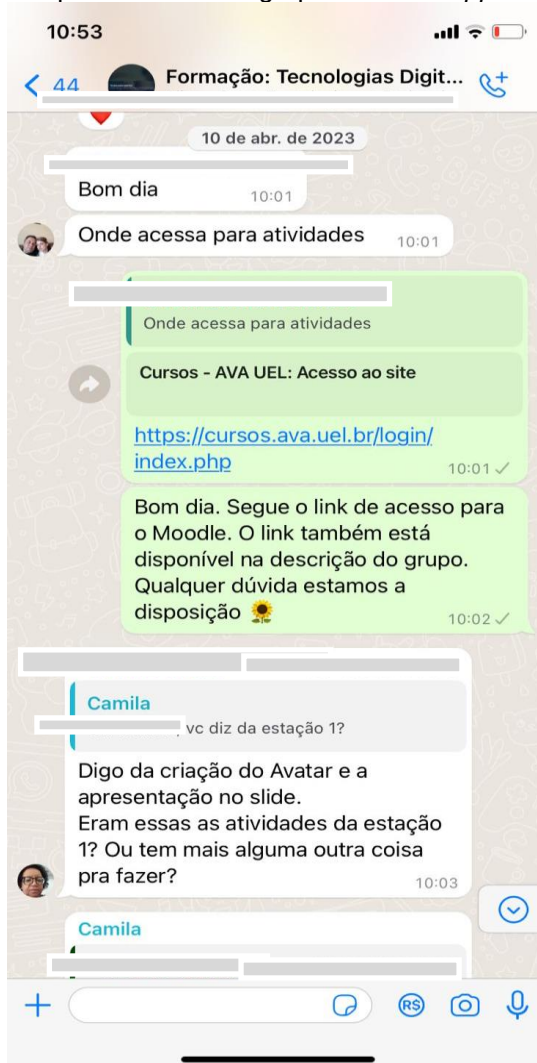
Importante salientar que a mediação não ocorre de maneira espontânea; trata-se, na realidade, de um processo intencional, pensado e planejado. Para que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorra, é essencial que o sujeito realize um movimento intencional e concentrado, utilizando elementos que desempenham o papel de mediadores (Santos; Battisti, 2018). Nesse sentido, ressalta-se as ideias de Sforzi (2008) ao descrever a mediação como uma categoria que ultrapassa a mera presença física do formador (mediador) e de eventuais assistências pontuais. Assim, a mediação engloba não só as propostas selecionadas e apresentadas, mas também as estratégias desenvolvidas para tornar o acesso a essas propostas mais fáceis aos mediados (professoras).

Ao pensarmos no âmbito dos processos formativos, frequentemente oferecidos por meio de cursos e programas de formação continuada para professores, apesar de estarem vinculados a fatores político-econômicos e cumprirem metas estipuladas por órgãos nacionais e internacionais, eles são, em sua essência, "ferramentas de mediação no processo de internalização de novos instrumentos materiais e psicológicos pelos professores em serviço" (Striquer, 2014, p. 195). Essa internalização favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, capacitando-os a "recordar, imaginar, raciocinar, sentir e planejar – enfim, ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo" (Sforzi; Galuch, 2009, p. 81).

No entanto, é crucial destacar que a participação em cursos e formações não garante por si só a internalização efetiva desses instrumentos pelos professores. Conforme observado por Vygotsky (2000), nem todo ensino resulta em desenvolvimento, destacando que a internalização eficaz depende de um ensino bem estruturado, que "inclui não apenas o processo de internalização, mas também o processo de complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto" (Hila, 2011, p. 43).

Sob essa perspectiva, desde a primeira semana de formação, tornou-se evidente a necessidade de mediação, quando uma parcela significativa dos participantes apresentou dificuldades no acesso à plataforma *Moodle* da UEL. Embora seja um dos ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizados, alguns estudos apontam que a plataforma "não é algo intuitivo e fácil de ser manuseado, seja por professores, estudantes, responsáveis ou pela própria instituição de ensino" (Tatagiba; Serafim; Tatagiba, 2023, p. 3).

Apesar das orientações realizadas no momento de ambientação e materiais fornecidos, muitos participantes ainda não haviam internalizado a necessidade de utilizar essa plataforma como o principal ambiente de aprendizagem da formação. Isso resultou em algumas dificuldades iniciais, com participantes buscando outras vias ou ferramentas para acessar o conteúdo da formação. Essa situação destacou a importância da mediação, reforçando a necessidade de uma comunicação eficaz desde o início da formação, garantindo que todos os participantes estivessem cientes de como utilizar a plataforma *Moodle*. Tal dificuldade pode ser notada na imagem a seguir:

Figura 27: Captura de Tela do grupo de *WhatsApp* da Formação

Fonte: O autor (2023).

Ao longo do processo de ambientação e ao longo da formação, tornou-se evidente a importância da mediação entre formadores e professoras. Essa mediação não apenas visava garantir o acesso à plataforma e aos conteúdos da formação, mas também se revelou fundamental ao observar certa hesitação por parte das docentes em explorar as ferramentas propostas, indicando possíveis inseguranças na execução das atividades. Para atender a essa demanda de suporte, foram estabelecidos atendimentos presenciais semanais com duração de uma hora, proporcionando um espaço para que as participantes pudessem compartilhar suas expectativas, dificuldades e anseios ao longo do processo formativo.

Durante essas orientações foi possível conhecer um pouco mais de cada participante, suas particularidades, anseios, além de discutir e planejar conjuntamente, estabelecendo um acompanhamento individualizado que relacionava

o conteúdo da formação com a prática docente dos professores. Esse contato direto e personalizado sublinhou a importância não apenas de integrar os participantes à plataforma, mas de proporcionar uma experiência formativa significativa e adaptada às necessidades de cada participante.

Vale ressaltar que, de acordo com a THC, a mediação ocorre por meio do outro. Conforme apontam Silva, Almeida e Ferreira (2011, p. 222), "é na relação com o outro que se constitui o plano Inter psicológico do desenvolvimento cultural do indivíduo". Nesse sentido, o outro representa o signo mediador de condutas, gestos, sentimentos e pensamentos. Essa perspectiva destaca a importância do formador no processo formativo, reconhecendo que a mediação desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, podendo contribuir significativamente para a experiência formativa dos professores.

Durante os encontros semanais, as conversas com as docentes foram essenciais para planejar e adaptar as propostas da formação às suas práticas docentes específicas. O diálogo com a professora Anita pode exemplificar tal situação, ao expor a necessidade de trabalhar com o conteúdo "Movimentos Modernistas: Expressionismo Abstrato", com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

**Professora Anita (46a, 13td):** Célio, semana que vem precisarei trabalhar com Expressionismo Abstrato. Queria fazer aquela atividade do *Action Painting*, mas vai fazer uma bagunça, e eu nem sei se os alunos terão condições de trazer tinta para a escola. Você não conhece nenhum aplicativo ou *site* que dê para trabalhar com esse conteúdo?

**Pesquisador:** Professora, não estou me lembrando de nenhum no momento, mas podemos procurar, sim. Deve existir alguma coisa. A senhora está livre agora?

**Professora Anita (46a, 13td):** Sim, estou sem aula!

**Pesquisador:** Vamos ver se encontramos algo?

**Professora Anita (46a, 13td):** Se não for atrapalhar, eu quero, sim.

Naquele momento, eu e a professora Anita nos reunimos com o propósito de explorar *sites* e/ou aplicativos que pudessem contribuir para o ensino de conteúdo sobre Expressionismo Abstrato. Durante a busca, deparamo-nos com o *site* "*Jackson Pollock by Miltos Manetas*"<sup>13</sup>, uma plataforma que permite aos usuários

---

<sup>13</sup> *Site* criado em 2003, que permite aos usuários criar obras digitais inspiradas na técnica de Jackson Pollock. Destaca-se pela facilidade de uso e pela possibilidade de impressão das criações digitais (disponível em: <https://www.jacksonpollock.org/>).

criar obras no estilo característico do renomado artista Jackson Pollock, famoso por suas técnicas de gotejamento e *Action Painting*<sup>14</sup>. Ambos, eu e a professora, decidimos experimentar o *site* e concordamos em incorporá-lo às atividades com os alunos. A figura 28 mostra a obra produzida pela professora Anita durante a sua experimentação.

Figura 28: Produção feita pela professora Anita



Fonte: O autor (2023).

O processo de mediação proporcionado pelo formador, em sintonia com a disposição da professora para aprender por meio desse processo, ultrapassou as atividades inicialmente planejadas. Isso motivou a professora a se mobilizar, buscar novas ferramentas, experimentar e utilizar esses conhecimentos em sala de aula. Esse movimento não previsto destacou o envolvimento e o comprometimento da professora em seu aprendizado e na incorporação de novas ferramentas no ensino de arte. Essa atitude coaduna-se com as ideias de Mello (2020, p. 81), ao defender que,

À medida que a consciência dos seres humanos se eleva, novas mediações são exigidas em função da satisfação e criação de suas novas necessidades que fazem com que desenvolvam, também, novas habilidades na direção de transformar a realidade na qual vivem. Esse processo envolve, necessariamente, atividades mediadoras cada vez mais intencionais, bem como, necessidades mais intencionais (Mello, 2020, p. 81).

---

<sup>14</sup> Estilo artístico ligado a Jackson Pollock e ao Expressionismo Abstrato, o *Action Painting* se destaca por gestos espontâneos e expressivos do pintor sobre a tela, como respingos e gotejamentos de tinta, buscando capturar a emoção e o movimento na criação artística.

É importante ressaltar que a atividade mediadora deve adaptar-se e aprofundar-se à medida que os indivíduos geram novas necessidades de aprendizado, impulsionando, assim, o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o processo de mediação entre formador e professora revelou-se como um momento de descoberta e aprendizado mútuo. Ambos se encontraram em território desconhecido ao buscar um *site* que pudesse ampliar as possibilidades no ensino sobre a vanguarda do Expressionismo Abstrato. A experiência de exploração desse artefato juntos possibilitou a troca de conhecimentos, em que a professora e o formador experimentaram as funcionalidades do *site*, trocaram impressões e compartilharam ideias sobre como utilizar essa ferramenta de forma pedagógica, ecoando as palavras de Nóvoa (1997, p. 26) ao afirmar que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando".

Outro momento significativo que vale a pena destacar ocorreu durante uma conversa com a professora Tarsila durante nossos encontros. Em uma dessas ocasiões, ela compartilhou que estava trabalhando com seus alunos o conteúdo "Técnicas e produções visuais: autorrepresentação por meio do autorretrato". O que se destacou foi a ideia que ela teve de explorar a criação de avatares como uma forma de produção de autorretratos.

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Célio, estou trabalhando com a produção de autorretratos. Pensei além do autorretrato tradicional, pedir para os alunos criarem um autorretrato através do *Bitmoji*. O que você acha?

**Pesquisador:** Profa, vai ficar muito legal! Os alunos vão adorar!

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Então, eu estou pensando nisso, desde o dia que criei o meu avatar. Estive conversando com a Lygia e tivemos essa ideia. Só que no dia que eu for realizar a atividade, você poderia me auxiliar? Ir comigo até a Sala de Informática?

**Pesquisador:** Claro que posso! Você já quer deixar um dia reservado para isso?

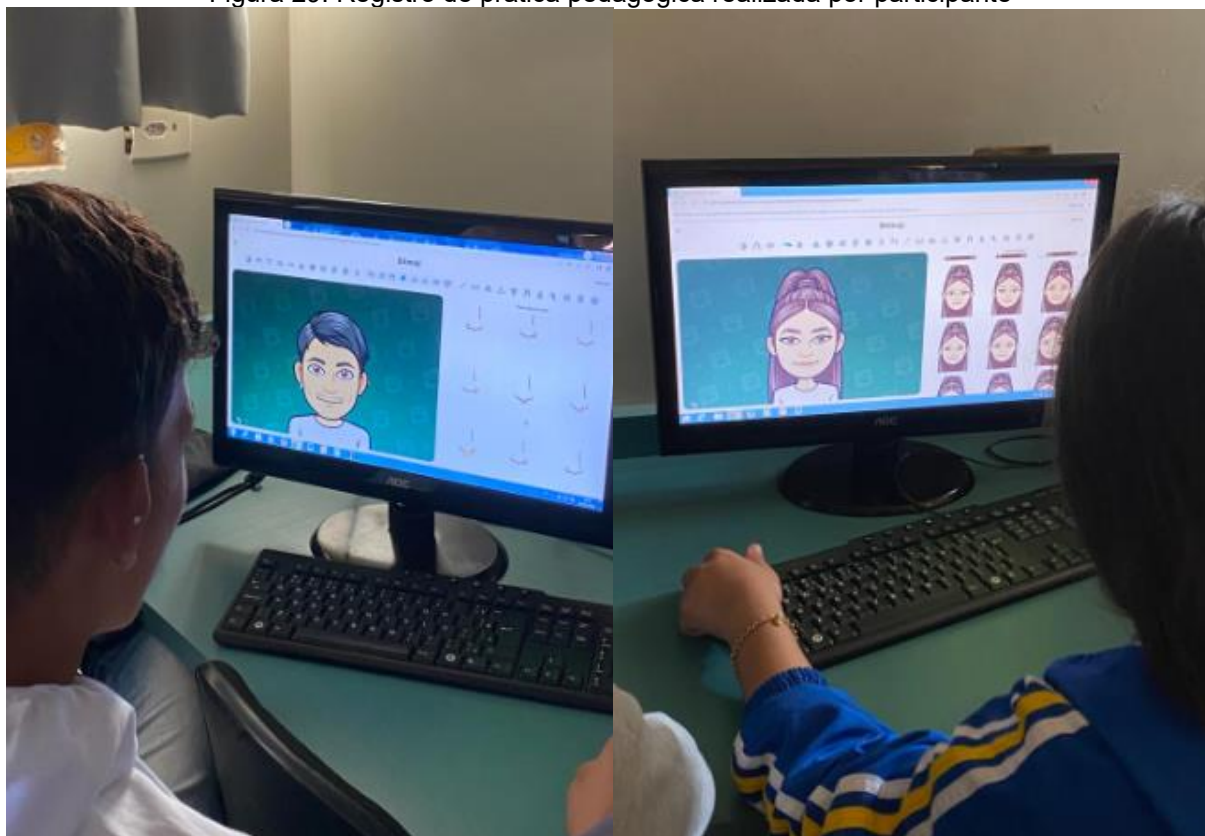
**Professora Tarsila (55a, 25td):** Quero, mas tem que ser um dia que você esteja na escola! Vou fazer com duas turmas.

Ao analisar o diálogo com a professora Tarsila, destaco que a ideia de utilizar o *Bitmoji* para a prática de autorretratos surgiu a partir de uma conversa com a professora Lygia, destacando a importância da interação, colaboração e troca de ideias entre os pares no ambiente educacional. Esse movimento dialoga com as às

ideias de Vygotsky (2007), ao propor que os processos formativos são construídos coletivamente na esfera cultural, por meio da interação. É por meio dessas interações que nossa própria cultura é continuamente elaborada e reelaborada, abrindo caminho para novas formas de simbolização, criação e relacionamento com os artefatos.

Outro ponto de destaque é a solicitação feita pela professora para que eu acompanhasse os alunos até a Sala de Informática durante a prática. Tal pedido pode revelar a busca por suporte, indicando a importância da mediação na superação de possíveis dificuldades tanto pedagógicas como técnicas. Abaixo, o leitor terá a oportunidade de visualizar um dos registros fotográficos feitos na Sala de Informática enquanto os alunos produziam a atividade proposta pela professora.

Figura 29: Registro de prática pedagógica realizada por participante



Fonte: O autor (2023).

Após a realização da atividade, a professora Tarsila expressou sua satisfação e compartilhou que nunca havia ido à Sala de Informática antes desse momento. É essencial destacar que a escola onde ela leciona possui essa infraestrutura desde sua fundação, em 2016. Esse episódio ressalta a importância do papel da mediação ao proporcionar à professora os conhecimentos necessários e garantir apoio e

segurança para explorar um ambiente que, embora disponível, ainda não fazia parte da sua prática cotidiana.

É importante ressaltar que a natureza da formação oferecida à professora desempenhou um papel fundamental na superação de suas dificuldades em relação ao uso da Sala de Informática. Moran (2012) observa que a apropriação das tecnologias digitais por parte dos professores não constitui um processo simples, mas sim altamente complexo. O autor ressalta que "não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar" a prática pedagógica.

Em consonância com essas ideias, Almeida e Valente (2011) destacam que a formação docente "envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre as TDIC". É necessário "criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade em sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos". Nesse sentido, a formação em questão não se limitou à simples transmissão de conhecimentos teóricos ao professor, muito menos o abandonou durante o processo formativo deixando-o à própria sorte; pelo contrário, priorizou o acompanhamento, oferecendo parceria e criando condições para que a professora pudesse experimentar e colocar em prática o que aprendeu.

Ao longo do acompanhamento, a professora compartilhou preocupações que a impediam de considerar o uso da Sala de Informática, apesar de sua disponibilidade. O receio de não conseguir responder adequadamente às perguntas dos alunos sobre procedimentos básicos, como "onde clicar e como fazer", contribuía para a falta de confiança no uso dos computadores. Além disso, a falta de equipamentos para atender todos os alunos de uma sala e a baixa conectividade também foram apontadas pela professora como razões para não utilizar o espaço.

Tal situação é apontada pela Pesquisa TIC Educação (CGI.br, 2022). Segundo o estudo, 84% dos professores apontam a falta de computadores, tanto para eles quanto para os estudantes, como um obstáculo para a adoção de tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Adicionalmente, 53% dos docentes consideram a falta de acesso à internet ou a baixa conectividade como um dos principais problemas para a utilização de tecnologias digitais em sua prática docente.

No âmbito da formação docente continuada, a ausência de suporte técnico e instrumental, bem como a carência de infraestrutura, surgem como obstáculos que

podem comprometer o processo formativo dos professores. Conforme destacado por Ferreira *et al.* (2022), a falta de recursos tecnológicos adequados, como computadores e internet de boa qualidade, representa uma das dificuldades na busca por uma formação de qualidade, assim como na proposição de práticas pedagógicas que envolvam o uso desses equipamentos.

Ainda assim, é importante ressaltar que a simples aquisição de computadores e outros dispositivos tecnológicos pelas escolas não assegura, automaticamente, uma aprendizagem eficaz. Na prática, muitas instituições que têm acesso a essas tecnologias frequentemente não a utilizam de maneira efetiva, relegando esses recursos a meros acessórios em suas práticas pedagógicas, ou seja, uma ação puramente instrumental (Santos; Sá, 2021).

Nesse cenário, alinhando-se às perspectivas de Almeida e Valente (2011), Kenski (2012), Brito e Purificação (2008), Imbernón (2016) e Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), reconhece-se a necessidade premente de proporcionar formações, tanto inicial quanto continuada, que ultrapassem a simples instrução prática de como usar as tecnologias. É fundamental que os professores compreendam seu uso de maneira crítica e integrada no cotidiano de sua prática pedagógica, inseparável do currículo e da proposta pedagógica. Contudo, reconhece-se que esse processo não é fácil e está longe de ser rápido. Nesse contexto, destaca-se a importância dos processos de acompanhamento e mediação entre formadores e professores.

O formador precisa assumir um papel de mediador em que as tecnologias sejam recursos que possibilitam o acesso ao conhecimento, a participação, a colaboração, a novas formas de aprendizagem em diferentes ambientes virtuais, assim como, a autonomia do educando. Por essa razão, os processos de formação de professores precisam ser flexíveis ao ponto de formar um professor para atuar no ensino presencial e na educação à distância (Ferreira, 2020, p. 6).

A mediação não apenas facilitou o acesso aos equipamentos e aplicativos, mas também contribuiu na superação de barreiras e na promoção da confiança da professora em utilizar recursos digitais em suas práticas pedagógicas, ainda que, inicialmente, acompanhada pelo formador. Essa experiência revela como a mediação pode impulsionar o uso e a apropriação de tecnologias na prática docente, capacitando os educadores a fazerem o uso pedagógico e intencional dos recursos disponíveis.

A atuação do mediador, nesse caso, vai além da simples instrução técnica sobre o uso de recursos digitais; ela se manifesta na criação de um ambiente seguro

e de apoio, encorajando a professora a explorar territórios desconhecidos. O fato de ela ter se sentido à vontade para experimentar algo novo, mesmo após tantos anos de disponibilidade da sala de informática na escola, destaca a relevância da mediação na construção da confiança e na promoção da autonomia do educador.

Durante os acompanhamentos, a disparidade no letramento digital entre as professoras emergiu como um fator preponderante. Ao longo dos encontros, ficou evidente que algumas participantes enfrentavam maiores dificuldades no uso de alguns artefatos digitais, abrangendo desde os considerados mais complexos até os mais básicos. Essas dificuldades, em sua maioria, eram de natureza técnica, ou seja, muitas não possuíam conhecimento sobre como utilizar algumas ferramentas. Um exemplo de tal aspecto foi evidenciado em minhas interações com a professora Artemisia.

Inicialmente, durante as conversas com a professora, minha intenção era frequentemente introduzir o uso de novos artefatos para experimentar em conjunto. No entanto, logo percebi dificuldades fundamentais, como o uso do *Google Drive*, a criação de *slides* e o compartilhamento de documentos. Diante desse contexto, observei a importância de auxiliá-la nessas áreas específicas de dificuldade. Durante uma das nossas conversas, Artemisia compartilhou o quanto havia enfrentado desafios para trabalhar durante o período da pandemia de COVID-19 e expressou que, por diversas vezes, considerou abandonar a sala de aula, pois não encontrava apoio para superar suas dificuldades durante o ensino remoto.

Diversos estudos destacam as dificuldades de ordem técnica, estrutural e de acessibilidade enfrentadas por alunos e professores durante a pandemia, que afetou o mundo todo. Conforme apontam Moraes e Torres (2023, p. 3), os professores "enfrentaram situações inusitadas, como o fechamento das instituições educativas, a necessidade do distanciamento e a reorganização das atividades para atender às demandas impostas pelo ensino remoto emergencial".

Este contexto pandêmico, teve como centralidade o intenso uso das redes e, se por um lado, demonstrou a potência que possui, pois seu uso foi fundamental para dar continuidade ao processo formativo, nas diferentes etapas de ensino, por outro, evidenciou as fragilidades de se garantir uma educação online para todos, em virtude das dificuldades de acesso às tecnologias digitais conectadas em redes, bem como uma formação docente para atuar na virtualidade [...] (Ferreira *et al.*, 2022, p. 179).

A citação acima ressalta a escassez de acesso às tecnologias digitais, juntamente com a ausência de formações docentes que poderiam apoiar na

superação das dificuldades dos professores no uso e apropriação dessas tecnologias durante a pandemia. Nesse cenário, é possível afirmar que "a pandemia da COVID-19 evidenciou a precariedade das políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na educação" (Preto; Bonilla, 2022, p. 141). Diversos autores analisaram essas dificuldades, e destaco aqui um estudo produzido por Ferreira *et al.* (2022), conduzido após uma ação formativa promovida pelo grupo DidaTic, a qual se alinha com esta pesquisa e, particularmente, com o relato da professora Artemisia.

O estudo em questão apresenta uma iniciativa de formação *online* realizada em 2021, abrangendo cerca de 300 professores, com duração total de 20h, distribuídas entre atividades síncronas e assíncronas. Focando na ação formativa com o tema "*Classroom* para a educação básica", os dados indicam que 91,7% dos participantes se consideravam com "pouca experiência" e somente 8,3% declaravam-se com "muita experiência" na temática abordada. Apesar disso, expressaram desejo por uma formação mais prática, abrangente e alinhada à sua realidade. Ao término da formação, 83,3% dos participantes relataram a superação das dificuldades na utilização da plataforma, evidenciando a relevância da formação docente continuada nesse quesito (Ferreira *et al.*, 2022).

Em 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos implementou o *Google Classroom* como plataforma oficial para os alunos da rede pública de ensino. É relevante destacar que todas as participantes desta pesquisa já faziam parte da rede municipal mesmo antes do início da pandemia. No entanto, todas elas afirmaram não se recordar de terem recebido qualquer formação específica relacionada ao uso do *Google Classroom* durante o período pandêmico. Algumas mencionaram participação em formações breves e aligeiradas sobre o uso de outros recursos, mas não conseguem recordar com precisão a temática abordada. Além disso, relatam ter dificuldades em relação ao uso de algumas ferramentas consideradas básicas. A seguir, apresento trechos de conversas com as participantes relatando algumas de suas dificuldades:

**Professora Tarsila (55a, 25td):** E esse negócio de *Drive*? Eu perco tudo lá dentro! Não sei como utilizar. Se você entrar no meu *Drive*, vai ver que tá uma bagunça.

**Professora Frida (51a, 16td):** Esses dias você compartilhou um documento para os professores realizarem uma edição. Como faço para editar aquilo?

**Professora Artemisia (46a, 24td):** Célio, eu sei o básico do básico. Ler e enviar *e-mail*. Tudo que vai além disso, eu já fico nervosa e evito. Tive que fazer terapia na época da pandemia, pois eu ficava muito nervosa só de ter que sentar em frente ao computador. Você não tem ideia!

**Professora Lygia (46a, 18 td):** Queria montar um *slide* com as fotos dos trabalhos dos meus alunos, mas não estou conseguindo. O que estou fazendo de errado?

**Professora Anita (46a, 13td):** Como que faz para montar aqueles vídeos com trabalhos dos alunos?

As experiências compartilhadas pelas professoras refletem dificuldades substanciais relacionadas ao letramento digital. As dificuldades no uso do *Google Drive*, expressas por Tarsila ao mencionar a desorganização de seus arquivos, e a incerteza de Frida em relação à edição de documentos compartilhados destacam a falta de familiaridade com ferramentas básicas de colaboração *online*. A frustração de Lygia ao tentar criar um *slide* com as fotos dos trabalhos dos alunos e a incerteza de Anita sobre a elaboração de vídeos evidenciam a complexidade percebida nos usos e apropriações das tecnologias digitais dos mais simples aos mais complexos. O relato de Artemisia, revelando nervosismo ao utilizar o computador e a tendência de evitar qualquer ação além do simples ato de receber e enviar *e-mails*, destaca a insegurança e a resistência em utilizar as tecnologias digitais em sua prática docente.

Moran (2012) e Kenski (2013) destacam que a resistência ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem é uma ocorrência comum entre muitos professores. Essa resistência está relacionada a vários fatores, como a recusa às tecnologias, que frequentemente não fazem parte do cotidiano dos docentes, resultando em falta de conhecimento sobre como utilizá-la em sua prática docente. Adicionalmente, a falta de familiaridade e conhecimento do professor em relação ao uso de tecnologias digitais é uma dificuldade notável. A ausência de recursos tecnológicos na instituição de ensino e na vida pessoal do professor também contribui para essa resistência

Nesse contexto, é crucial reconhecer a relevância de políticas públicas direcionadas a investimentos para aprimorar a infraestrutura escolar, fornecendo recursos tecnológicos, acesso à internet, entre outros. No entanto, para além do suporte físico e estrutural, é fundamental considerar a necessidade de acolher as diversidades presentes na realidade da comunidade escolar. Isso se concretiza, em

parte, por meio da implementação de programas de formação docente inicial e continuada de alta qualidade.

Os relatos anteriormente mencionados apontam para as lacunas existentes no âmbito da formação docente inicial e continuada no que se refere à apropriação e aos usos didáticos das tecnologias digitais. Estudos como os de Menegais, Fagundes e Sauer (2014) e Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) ressaltam que a formação inicial de professores ainda enfrenta dificuldades para formar docentes capazes de utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e criativa no processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que, conforme destacado por Pesce e Garcia (2019),

[...] a habilidade necessária para o uso dos recursos digitais na educação não é a mesma requerida em seus usos pessoais, portanto, faz-se indispensável uma formação intencional para que tais recursos possam fazer parte da proposta pedagógica. Por isso a importância da referida formação em serviço, pois o professor, de dentro de sua profissão, não pode ficar alheio às mudanças; ele precisa de apoio para que consiga enfrentar os desafios desta mudança e até mesmo lutar contra sua própria resistência ao novo (Pesce e Garcia, 2019, p. 7).

Tomando a citação da autora, entendemos que a formação é crucial para que o docente possa se apropriar e utilizar as tecnologias digitais com intencionalidade em sua prática pedagógica. No entanto, oferecer qualquer tipo de formação não é o suficiente para que haja de fato a apropriação desses artefatos. Nesse sentido, destaca-se a importância do acompanhamento *in loco* do professor durante todo o processo formativo, construindo conjuntamente a aprendizagem por meio da mediação. Tais ideias corroboram com a visão de Martins (2011) do início desta seção, ao entender a mediação como uma ação que transcende a simples interação entre formador e indivíduo, mas atua como uma influência que propicia alterações nos modos de ser, pensar e agir.

Nesse contexto, diversas experiências ao longo da formação destacaram a relevância dos processos de mediação promovidos pelos formadores. Esses processos criaram condições propícias para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas pelos participantes. A experiência da professora Tarsila, por exemplo, ilustra como o encorajamento do formador a levou a explorar a Sala de Informática pela primeira vez e a propor uma atividade prática com seus alunos. Além disso, essa mediação não se limitou a esse ponto, pois incentivou a professora a

frequentar o ambiente de maneira independente, dispensando a presença constante do formador.

No caso da professora Anita, em outra ocasião, ela relatou ter utilizado a mesma ferramenta em uma escola diferente, com outros alunos, indicando uma progressão autônoma nesse contexto e dispensando a presença contínua do formador. Além disso, a professora manifestou a iniciativa de realizar novas buscas por outros artefatos digitais que pudessem enriquecer ainda mais sua prática docente no ensino de arte.

A compreensão do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvida por Vygotsky (2007, 2009) e já discutida anteriormente, se revela ao examinarmos as experiências das professoras acima citadas. Inicialmente, Tarsila, ao demandar acompanhamento para utilizar a sala de informática, reflete um estágio em sua ZDP, onde a assistência é essencial. No entanto, à medida que adquiriu familiaridade, tornou-se capaz de frequentar o local de forma autônoma, evidenciando o avanço em seu desenvolvimento. Da mesma forma, a professora Anita, ao buscar auxílio da formação para buscar e explorar um aplicativo, demonstrou necessidade de suporte correspondente à sua ZDP. Posteriormente, conduzir outras buscas na internet de forma independente e utilizar o aprendizado sem depender do formador podem ser indício de sua progressão na ZDP.

Conforme Vygotsky (2009, p. 51), a ideia de que "o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha" transcende o âmbito infantil. Embora o autor tenha direcionado sua observação para as crianças, interpretamos a ZDP como um estágio de desenvolvimento que um indivíduo ainda não atingiu, mas está se preparando para alcançar de forma autônoma no futuro. Nesse cenário, o aprendizado das professoras requer a vivência e a experiência em situações nas quais não estavam acostumadas a agir independentemente, proporcionando as bases para o desenvolvimento posterior.

Os episódios narrados dialogam com as ideias de Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), que destacam a natureza social do ser humano e o uso da mediação para impulsionar o desenvolvimento. A atuação das participantes, ao realizar pesquisas e experimentar novas ferramentas, reflete a busca pela superação do imediato pelo mediato, conforme proposto por esses autores. Essa abordagem encontra respaldo nas palavras de Vygotski (2007), que enfatiza que o aprendizado organizado não apenas resulta em desenvolvimento mental, mas também desencadeia diversos

processos evolutivos, destacando a importância dessa dinâmica na ação pedagógica.

Encerrando esta subseção sobre mediação, é importante ressaltar o papel de mediador desempenhado pelo formador durante todo o processo formativo dos participantes. A mediação foi além dos aspectos instrumentais da ferramenta, sendo essencial para que eles desenvolvessem a autonomia e se apropriassem da formação de maneira a utilizar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. O formador, ao desempenhar esse papel mediador, contribuiu para a criação de um ambiente seguro, propício à resolução de dúvidas e à construção do conhecimento.

Na próxima subseção, exploramos como a colaboração e a troca entre os pares tiveram um papel igualmente relevante no processo formativo dos participantes.

## 5.5 COLABORAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO

Cada vez mais, as discussões acerca do papel da colaboração ganham força e destacam-se no panorama das pesquisas desenvolvidas na área da Educação (Silva; Cedro, 2022). Esse fenômeno decorre do reconhecimento do potencial da colaboração enquanto fenômeno que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, impulsionando a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento (Torres; Irala, 2005). Contudo, qual é a relevância da colaboração no âmbito da profissão docente e nos processos formativos?

Nesta subseção, exploraremos a colaboração enquanto categoria de análise, buscando compreender as contribuições da ação colaborativa que se desenvolveu durante a formação ofertada às professoras. Para alcançar esse propósito, iniciamos esta seção refletindo sobre as concepções de colaboração no contexto educacional, fundamentando-se nos pressupostos da THC e compartilhando algumas considerações de Magalhães (1998), Ibiapina (2016) e Ninin e Magalhães (2017), autoras que discutem métodos e pesquisas colaborativas.

O termo *colaboração*, conforme elucidado por Barbosa (2007b), é entendido como a ação de "trabalhar em conjunto", resultante da combinação do prefixo *co* (indicando companhia ou sociedade) e do verbo *laborare* (associado ao trabalho). Para além do ponto de vista etimológico da palavra, alguns autores, como Fiorentini (2004) e Miskulin *et al.* (2011), procuram conceituar essa ação, destacando que a

colaboração envolve a criação de relações baseadas em elementos essenciais, como voluntariedade, respeito mútuo, confiança, comprometimento e a troca de ideias e experiências.

Alinhado a essa perspectiva, Alves, Japiassu e Hetkowski (2022) destacam que a colaboração implica no compartilhamento de informações e, acima de tudo, na disposição de contribuir para o conjunto, reconhecendo as diversas subjetividades presentes em cada indivíduo. Esse processo não deve gerar conflitos, mas sim ser uma oportunidade para enriquecer a experiência de aprendizagem, valorizando as diferentes perspectivas, posições, construções e crenças dos participantes.

Ferreira (2012), p. 366) também contribui para a nossa compreensão acerca da colaboração, descrevendo-a como "uma ação compartilhada entre sujeitos com interesses comuns, pautada pelo diálogo e pela negociação". E acrescenta que a colaboração "requer implicar-se de forma volitiva e consciente, estabelecer relações mais igualitárias e democráticas, tendo cada um dos participantes vez e voz, poder de decisão sobre as ações efetivadas conjuntamente e autonomia". Em contrapartida, Ibiapina (2009, p. 215), ao adotar o conceito de ZDP desenvolvido por Vygotsky, destaca que "colaboração significa a ajuda que um par mais experiente dá a outro menos experiente no momento da realização de determinada atividade".

Todas as definições conceituais apresentadas até o momento sobre o termo *colaboração* são relevantes para fundamentar nossa compreensão acerca processos colaborativos que ocorreram durante a formação proposta. No entanto, é válido ainda ressaltar o alerta feito por Magalhães (2004), ao abordar a colaboração. Segundo a autora,

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (Magalhães, 2004, p. 76).

Considerando esses princípios, observa-se que esses autores enfatizam a ideia de que, em ambientes permeados pela colaboração, os indivíduos apoiam-se em esforços conjuntos, participando de um trabalho coletivo e compartilhando um objetivo comum, mesmo que apresentem níveis de engajamento, interesses variados e pontos de vista diversos. A troca de ideias e o compartilhamento entre colegas podem representar um movimento em direção a uma aprendizagem

construída coletivamente. No entanto, algumas dificuldades acabam por dificultar esse processo, conforme destacado no relato da professora Tarsila a seguir:

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Nós, professores de arte, somos muito sozinhos na escola. Como tempos poucas aulas em cada turma, acabamos pegando muitas salas na mesma escola. Para você ter uma ideia, eu quase nunca consigo conversar com a Frida, pois eu acabo assumindo toda as turmas da manhã e ela as turmas do período da tarde. Nossas salas também são diferentes! Sinto falta de trocar ideias com outros professores de arte das mesmas turmas que eu.

No contexto desafiador do ambiente escolar, os professores de arte lidam com uma dinâmica peculiar que muitas vezes os coloca em uma espécie de "isolamento" dentro da própria escola. A quantidade mínima de aulas (apenas duas aulas semanais por turma) nos leva a assumir diversas salas ao longo do ano. Tal realidade dificulta o estabelecimento de conexões interpessoais, como relatado pela participante que, envolvida com todas as turmas do período da manhã, mal encontra oportunidades para trocar ideias com sua colega de trabalho, responsável pelas turmas da tarde.

Como já citado anteriormente, desde o início da formação, nós, formadores, buscamos pensar em atividades e estratégias que pudessem estimular a interação e a colaboração entre os pares. Embasados na Teoria Histórico Cultural e nas contribuições de Vygotsky (2006, p. 271), compreende-se que "o processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas e consiste um caso particular de interação de formas iniciais e finais [...]", ou seja, o desenvolvimento mental se efetua em uma constante troca e construção conjunta entre os indivíduos envolvidos.

Essas interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, visto que o desenvolvimento do pensamento se inicia no contexto social e se desdobra para o individual. A aprendizagem por meio das relações interpessoais é essencial na construção de conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento mental, sendo influenciada pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse contexto, a colaboração nas interações sociais, destacada como "compreender e internalizar os modos de ação de alguém mais capacitado" (Schwarz; Camargo, 2019, p. 71), desempenha papel relevante no ambiente educacional, envolvendo colegas mais experientes, professores e, no contexto desta pesquisa, o pesquisador.

Ao analisar os processos colaborativos ao longo da formação, observou-se que esse movimento teve um início discreto e aparentemente tímido, especialmente

nos encontros síncronos. Durante esses momentos realizados via *Google Meet*, os participantes demonstraram pouca interação entre si, alguns optando por manter suas câmeras desligadas e sem ativar os microfones durante os encontros. Em uma conversa com as professoras Tarsila e Frida, ambas expressaram sentir-se mais à vontade quando não estavam restritas a compartilhar ideias no grande grupo, que englobava os professores de Ourinhos, Apucarana e Londrina.

Em contraste com essa dinâmica nos encontros síncronos via *Google Meet*, percebeu-se que, embora nem sempre os horários das professoras envolvidas na pesquisa coincidissem na escola, começaram a surgir iniciativas em busca de momentos conjuntos e de trocas relacionadas ao curso.

Em uma das etapas da formação, uma das "Atividades Desafio" consistia em realizar uma pesquisa de campo na qual cada professora deveria investigar o nível de conectividade de seus alunos. As perguntas incluíam indagações sobre quantos alunos possuíam acesso à internet e computadores em suas residências, quantos tinham o próprio celular, quantos dependiam do que estava disponível na escola e quais eram os principais usos que faziam das tecnologias digitais. Fornecemos um formulário para facilitar o preenchimento com os dados coletados em suas turmas.

Entretanto, ao deparar-se com a atividade proposta, a professora Tarsila enfrentou dificuldades em função do significativo número de turmas sob sua responsabilidade. Apesar disso, ela desenvolveu uma estratégia para a execução da atividade.

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Célio, estou pensando como vou realizar as entrevistas com todos os meus alunos. Tenho muitos alunos! Minha maior preocupação é como vou conseguir ler todas as respostas e inseri-las no *Google Formulário*.

**Pesquisador:** Professora, seria muito legal se você conseguisse entrevistar todos, mas é uma tarefa que demanda tempo. Que tal a senhora escolher apenas algumas turmas para realizar a entrevista?

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Posso? Seria bem melhor, até porque não vou ter tanto tempo assim. Só entro nas salas de aula duas vezes por semana.

**Pesquisador:** Claro que pode! Vamos pensar em uma forma de otimizar isso?

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Estava pensando se você poderia imprimir as perguntas para mim no formato de um formulário, assim eu poderia entregá-las aos alunos no início da aula e recolhê-las no final. Pensei também em transformar as perguntas em questões objetivas. Você acha que seria possível fazer isso?

**Pesquisador:** Claro que posso! É uma ótima ideia! **Posso compartilhar essa sugestão com as outras professoras?**

**Professora Tarsila (55a, 25td):** Claro que pode. **Já dei essa ideia para a Frida, porque ela tem várias turmas e estava com a mesma preocupação.**

A professora Lygia também se interessou pela ideia da professora Tarsila e também realizou os formulários com seus alunos. Durante o atendimento à professora Anita, expressou sua preocupação por não ter uma turma fixa atribuída para a realização da Atividade Desafio. Expliquei a ela que isso não representava um problema e que, assim que fosse designada para substituir em alguma sala, ela poderia realizar a entrevista. A preocupação dela era compreensível, uma vez que frequentemente substituía nas mesmas salas onde a professora Tarsila ministrava aulas, o que poderia resultar em duplicação do trabalho com os alunos.

Nesse contexto, eu esclareci que a professora Tarsila não estava encarregada de conduzir a atividade em todas as turmas, **e seria importante que a professora Anita conversasse com a professora Tarsila para identificar quais turmas esta atenderia**, permitindo assim que ela conduzisse a atividade nas demais turmas. A ideia foi bem recebida pela participante que demonstrou apreço pelo apoio oferecido tanto durante os encontros presenciais quanto por meio dos formadores no grupo de *WhatsApp*.

Figura 30: Captura de Tela do grupo de *WhatsApp* da Formação

Fonte: O autor (2023).

Ao longo da formação, foram evidenciadas diversas formas de colaboração entre as participantes. Durante a Hora de Estudo, a professora Anita, por exemplo, compartilhou com suas colegas de trabalho a descoberta do *site* "*Jackson Pollock by Miltos Manetas*", exibindo alguns dos resultados alcançados com seus alunos. A professora Lygia demonstrou interesse na proposta, manifestando a intenção de explorar o *site* com seus próprios alunos. Por sua vez, Tarsila apresentou os resultados de seu trabalho com o *Bitmoji* aos colegas e, em seguida, compartilhou a ideia com a professora Artemisia, que planejava trabalhar com a produção de autorretratos com seus alunos. Vale ressaltar que essa iniciativa da professora Anita ocorreu de maneira autônoma, motivando as demais participantes a se envolverem em uma troca de experiências com o uso das tecnologias digitais, promovendo um clima de parceria.

A formação oferecida tendo como *lócus* o próprio ambiente escolar, em conjunto do acompanhamento presencial das professoras, contribuiu para a estabelecer um ambiente favorável, em que as docentes puderam trocar ideias e colaborar de maneira significativa durante as horas de estudo. Esse contexto propiciador, facilitou a partilha de conhecimentos, experiências e dificuldades entre as professoras. Nesse sentido, Libâneo (2009) destaca a importância da formação continuada tendo como *lócus* a escola, pois é nesse espaço que os professores compartilham suas demandas e aprendizados, permitindo que avancem coletivamente na melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. O autor ressalta que

A modalidade mais rica e eficaz de formação docente continuada ocorre pela atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração das atividades orientadoras de ensino. É assim porque a formação continuada passa a ser entendida como um modo habitual de funcionamento do cotidiano da escola, um modo de ser e de existir da escola. Para realização das atividades pedagógicas os professores realizam ações compartilhadas que exigem troca de significados, possibilitando ampliar o conhecimento da realidade. Assim o grupo de formação constitui-se ao desenvolver a ação pedagógica. É essa constituição do grupo que possibilita o movimento de formação do professor (Libâneo, 2009, p. 10).

Dessa maneira, torna-se fundamental refletir sobre a importância da formação continuada tendo a escola como ambiente formativo. Santos *et al.* (2021) destacam que o espaço escolar possui potencial para a aprendizagem na docência e, conseqüentemente, para a formação profissional, levando em consideração todas as especificidades envolvidas. A escola proporciona a partilha, promovendo o compartilhamento de conhecimentos.

Nóvoa (1995) destaca que o desenvolvimento dos professores deve estar integrado à escola e os seus projetos. Ele afirma que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1995, p. 26). Dessa forma,

A formação continuada de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (Nóvoa, 2009, p. 14).

Sendo assim, o espaço para que de fato isso ocorra, considerando seu contexto, é o espaço da própria escola. Suas ideias corroboram com as de

Longarezi e Alves (2009), os quais indicam a formação contínua dos professores como um elemento propiciador não apenas da construção de conhecimento, mas também para o estabelecimento de vínculos que auxiliam na reflexão sobre a coletividade. Os autores afirmam que

A formação de professores, nessa perspectiva, favorece a construção de conhecimentos a partir do reconhecimento dos saberes experienciais e a constituição do coletivo que aproxima, cria laços, vínculos e faz com que os sujeitos reflitam, individual e coletivamente, sobre suas práticas e, a partir delas, construam novos conhecimentos (Longarezi; Alves, 2009 p. 131).

Portanto, as formações continuadas provenientes do *lócus* escolar "contribuem para que os professores adquiram, aperfeiçoem seus conhecimentos com vistas à melhoria e promoção da mudança da prática pedagógica" (Marcelo García, 2009, p. 15).

Durante a formação, foi observado que as professoras que compartilhavam o mesmo espaço físico na escola, mesmo que esporadicamente, apresentavam maior afinidade para trocar ideias e dialogar. Entretanto, ao lidar com colaboração em ambientes remotos, especialmente durante interações síncronas via *Google Meet*, percebeu-se que as participantes se tornavam mais reservadas, evitando compartilhar ativamente.

Diante desse cenário, o grupo de formadores implementou diversas estratégias, como a criação de subgrupos menores durante os encontros síncronos e a formação de um grupo de *WhatsApp* exclusivos para os participantes da terceira estação, chamada *ARTIC*, além da realização de encontros adicionais via *Google Meet* para esclarecimento de dúvidas. Entretanto, foi possível que, em comparação com as dinâmicas usuais no ambiente escolar presencial, as participantes desta pesquisa mantiveram interações mais reservadas com os demais.

Diversos fatores podem contribuir para a maior afinidade na troca de ideias e diálogo entre as professoras que compartilhavam o mesmo espaço físico na escola, mesmo que esporadicamente. O ambiente escolar proporciona encontros informais nos corredores, salas de professores ou outros locais compartilhados, criando oportunidades naturais para a comunicação e o compartilhamento de experiências. Esses encontros casuais podem promover um ambiente mais descontraído e propício à troca de ideias.

No entanto, ao lidar com a colaboração em ambientes remotos, especialmente durante interações síncronas via *Google Meet*, alguns fatores podem

contribuir para a reserva das participantes. A natureza virtual dessas interações pode criar barreiras à comunicação espontânea, tornando as interações mais formais e estruturadas.

Outro fato relevante é de que uma das hipóteses consideradas é a persistência de um ambiente escolar que, em certa medida, incentiva a prática do trabalho solitário. A cultura profissional muitas vezes reforça a ideia de que o papel do docente está restrito à sua sala de aula, promovendo atitudes e comportamentos individualistas em relação às responsabilidades educacionais. Esse contexto pode influenciar a predisposição dos professores para colaborar ativamente, favorecendo a autonomia isolada em detrimento da construção conjunta de conhecimento. Essa perspectiva solitária pode ser fator determinante nas interações colaborativas, influenciando diretamente a disposição dos educadores para compartilhar ideias e experiências com os colegas.

Outra possibilidade a ser considerada é que os professores possam não estar tão habituados a participar de grupos de discussão. Infere-se ainda a falta de experiência prévia ou pouca prática em situações formais que incentivem a interação e a troca de ideias entre os educadores. Essa falta de hábito em participar de grupos de discussão pode afetar a disposição dos professores para se envolverem ativamente em interações colaborativas, especialmente em ambientes virtuais, onde a dinâmica de participação pode ser distinta. Esse hábito menos frequente de participação em grupos de discussão pode influenciar a atitude dos professores, tornando-os menos propensos a compartilhar ativamente durante essas interações *online*.

Diante desse contexto, é importante ressaltar que, frequentemente, partimos do entendimento da docência enquanto trabalho interativo, que se desenvolve sobre e com o outro. No entanto, contrariamente, a prática docente é tradicionalmente limitada a estar com estudantes em sala e responder por sua aprendizagem (Tardif; Lessard, 2008). Considerando esses aspectos da cultura profissional, que refletem as relações mais individualizantes no atual cenário de trabalho, observa-se que alguns docentes acreditam no individualismo de seu trabalho, considerando a impossibilidade de pedir ajuda a colegas. Essa perspectiva ressalta a confiança na capacidade de resolver problemas de forma independente, resultando, por vezes, em um desenvolvimento profissional limitado e contribuindo para uma situação de desumanização (Amorim; Maestrelli, 2020).

Embora não seja o foco dessa pesquisa, é importante ressaltar que as diversas formas como o individualismo se evidencia na prática docente podem ter origens e causas variadas, sendo uma manifestação de um fenômeno social e cultural complexo com múltiplos significados. Marcelo Garcia (2009) também aponta para a prevalência da cultura do individualismo, observando-se que as interações entre os professores muitas vezes são marginalizadas no cotidiano escolar, que tende a se concentrar principalmente na sala de aula, considerada um espaço sagrado e central na cultura do ensino, no qual outros membros da escola hesitam em interferir (Bullough, 1998; Lortie, 1975 *apud* Amorim; Maestrelli, 2020).

A superação da cultura do individualismo nas culturas de ensino demanda mudanças profundas, priorizando a transformação na forma dessas culturas, conforme destacado por Hargreaves (1998). Enquanto o conteúdo reflete o que é feito e compartilhado em termos de crenças, valores e atitudes dos professores, a forma está relacionada aos padrões de relacionamento e associação entre os membros dessas culturas. Muitas iniciativas que se autodenominam colaborativas limitam-se a mudanças superficiais no conteúdo, mascarando os benefícios de uma aprendizagem colaborativa.

Nesse cenário, o processo formativo de professores delineado nesta pesquisa constitui-se pautado na colaboração, considerando o professor como participante ativo, e não um meramente um replicador de práticas pedagógicas. Mattos (2011, p. 88) afirma que "colaborar significa trabalhar junto de modo que possibilite o intercâmbio de ajuda mútua. Esta deve ser genuína e não apenas uma ação-ajuda, manifestando-se através dos gestos mutuamente úteis". Com base nesses princípios, esta subseção teve como propósito ilustrar que o processo formativo construído de maneira colaborativa pode promover reflexões significativas entre os participantes, podendo contribuir para uma aprendizagem conjunta, além de possibilitar novas práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais.

Essa dinâmica nos conduz naturalmente à próxima subseção, na qual aprofundaremos a análise sobre como as condições objetivas de vida dos professores desempenham um papel fundamental no processo formativo. Ao explorar as conexões entre as vidas pessoais e profissionais dos docentes, nosso objetivo é compreender de que maneira esses aspectos influenciam suas experiências durante a formação, lançando luz sobre a interconexão entre o contexto de vida, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional.

## 5.6 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE VIDA: PARTIDAS E PERMANÊNCIAS AO LONGO DA FORMAÇÃO

A complexa realidade escolar é formada por diversas narrativas influenciadas por determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos, afetivos, teóricos e pedagógicos (Nascimento *et al.*, 2023). Diante da multiplicidade de fatores que permeiam esse contexto, a tarefa de captar elementos e evidências que permitissem a compreensão do objeto de estudo revelou-se desafiadora. Nesse sentido, esta subseção dedicou-se a explorar como as condições objetivas de vida influenciaram significativamente o processo formativo das professoras e como essas condições desempenharam um papel crucial na decisão de permanecer ou se desvincular do processo de formação oferecido.

Historicamente, a profissão docente é reconhecida como essencial para a formação intelectual, social e emocional dos indivíduos, desempenhando papel crucial não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na construção da dignidade dos sujeitos e na promoção do seu direito à cidadania (Gatti, 2019). No entanto, apesar do destaque atribuído ao "ser professor(a)", é evidente uma crescente precarização do trabalho docente e uma lamentável degradação de seus direitos (Prado; Prado, 2013).

Apesar de a valorização dos profissionais da Educação Básica ser um dos princípios norteadores do ensino brasileiro (Brasil, 1966, 1988) e ser inclusive destacada como meta específica no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), os docentes do Brasil ainda enfrentam algumas das piores condições de trabalho de todo o mundo. Isso se manifesta por meio de remuneração reduzida, carência de infraestrutura e ausência de ferramentas adequadas para o desempenho de suas obrigações laborais, acarretando problemas de saúde física e mental (Alves; Pinto, 2011; Andrade; Cardoso, 2012; Ferreira; Passos, 2015; Levorato, 2016). Essa realidade destaca a necessidade de empreender esforços contínuos para efetivar a valorização desses profissionais em todo o país.

Na sociedade, persiste uma concepção comum que associa o trabalho docente à ideia de "trabalhar por amor", por vezes até atribuindo um caráter messiânico, como um dom inato, sem considerar as dificuldades enfrentadas pelo docente em seu cotidiano (Felix *et al.*, 2020). Essa perspectiva romantiza a docência, contribuindo para a desvalorização da profissão e desestimulando o

professor a enfrentar os desafios impostos pela carreira e que estão além do âmbito da afetividade (Freire, 1997).

A romantização da profissão docente frequentemente retrata os professores como seres plenos, dotados de uma resiliência inabalável, prontos para enfrentar cada dia de trabalho com entusiasmo. A sociedade, por vezes, espera que, ao cruzar os portões da escola, os docentes deixem para trás suas preocupações pessoais, como se o exercício do magistério fosse uma tarefa isenta de aflições. Contudo, essa idealização não condiz com a realidade vivenciada pelos docentes, seres humanos que experimentam uma gama variada de emoções e dificuldades. A seguir, compartilhamos alguns relatos que representam verdadeiros desabafos feitos por professores no exercício de sua profissão

**Professora Frida (51a, 16td):** Tenho me sentido esgotada. Parece que tenho carregado o mundo inteiro nas minhas costas. Tenho vindo trabalhar por misericórdia de Deus, que tem me dado forças para prosseguir. Ele [Deus] sabe que eu preciso estar firme e forte, pois tenho meus dois netos lá em casa que dependem de mim. Sou avó e mãe! Não tem sido fácil!

**Professora Artemisa (46a, 24td):** Amo meu trabalho, mas estou cansada demais! Não sei se dou conta por muito tempo!

**Professora Lygia (46a, 8td):** A gente insiste pelos alunos. Muitos aqui só têm a gente como referencial positivo em suas vidas. Mas não vou mentir que, na atual conjuntura, tá difícil demais ser professora!

As declarações das professoras apontam para uma realidade laboral desafiadora e emocionalmente desgastante. Frida compartilha a sensação de carregar um fardo quase insuportável, agravado pela sua dinâmica familiar. Artemisia revela um conflito entre o amor pelo trabalho e a exaustão física e emocional, manifestando incerteza quanto à sua capacidade de prosseguir diante do desgaste imposto pela profissão docente. Por fim, Lygia destaca o compromisso emocional dos professores com seus alunos, frequentemente sendo o único referencial positivo em suas vidas; no entanto, ela reconhece as dificuldades de ser professora. Essas narrativas refletem algumas das tensões enfrentadas pelos docentes, destacando a urgência de apoio e valorização profissional.

Ao adotar a Teoria Histórico-Cultural como arcabouço teórico, é evidente que a análise do processo formativo de cada docente não pode desconsiderar todos esses fatores. As variáveis contexto educacional, experiência docente, condições de vida e de trabalho do professor, formação acadêmica, idade e realidade educacional

complexa e multifacetada em que estão inseridos são fundamentais para uma compreensão mais profunda do desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

Oliveira e Assunção (2010) destacam a relação entre as condições objetivas de vida e de trabalho do professor e a (in)satisfação docente, com possíveis desdobramentos sobre a saúde dos profissionais. Segundo os autores, este é um conceito complexo, pois engloba diversos aspectos que atravessam o exercício da docência e compreende:

As instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (Assunção; Oliveira, 2010, p. 39).

Cancian *et al.* (2022), ao referenciar Soratto e Olivier-Heckler (1999), também destacam a importância das condições de trabalho dos professores, ressaltando a necessidade de valorização profissional que vai além da remuneração, pois esta é apenas um dos aspectos necessários. Os autores destacam que o desgaste físico, emocional e intelectual ao qual os professores estão sujeitos apresenta um risco mais significativo de adoecimento e perda de qualidade de vida no trabalho em relação a outros fatores. Nesse contexto, elementos como carga excessiva de trabalho, remuneração inadequada, desafios pessoais e no ambiente escolar exercem influência direta não apenas na qualidade do ensino, mas também desempenham papel crucial na formação continuada dos professores.

Ao longo do processo formativo delineado nesta pesquisa, uma das premissas fundamentais era oferecer uma formação humanizada, indo além da mera transmissão de "conteúdos" para ouvir e acolher as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Esses desafios extrapolam as propostas inicialmente idealizadas na pesquisa, abordando questões para além do uso de tecnologias digitais. Em diversas conversas estabelecidas, sejam focadas especificamente na formação ou nos momentos de escuta, os relatos das adversidades e problemas cotidianos vivenciados pelos professores eram recorrentes.

Ao examinar a participação de algumas professoras durante a formação, é evidente como as questões objetivas de vida desempenharam um papel significativo

no desenvolvimento e aproveitamento do processo formativo por elas. Durante a formação, a participação das professoras Artemisia e Frida revelou-se desafiadora, principalmente devido à falta de familiaridade com plataformas digitais e outras ferramentas *online*. No entanto, a escassez de tempo emergiu como uma preocupação constante em suas vidas, parecendo ser um obstáculo aparentemente intransponível. Ambas enfrentavam uma carga de trabalho grande, envolvendo o planejamento de aulas e a correção de atividades, o que tornava ainda mais complexa a adição de mais um compromisso em suas agendas. Ademais, em relação à jornada de trabalho de professores, Tavares *et al.* (2007) afirmam que

[...] são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor (Tavares *et al.*, 2007, p. 19).

Artemisia ministra aulas nos três períodos, sendo este o seu primeiro ano lecionando Arte, e é envolvida com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que, por si só, apresenta desafios significativos. Essa nova responsabilidade demanda um tempo adicional de estudo. Artemisia compartilha a dificuldade de conciliar sua dedicação à escola com as expectativas do seu marido, que expressa descontentamento pelo tempo que ela passa no trabalho. Durante uma de nossas conversas, ela mencionou que o esposo reclamava da ausência de uma refeição preparada por ela. Essa situação ilustra as complexas relações entre desigualdade de gênero, expectativas sociais e desafios enfrentados por mulheres que buscam se destacar em suas carreiras profissionais, especialmente no contexto da educação. Importante ressaltar que

Vivemos ainda em uma sociedade patriarcal cujas funções da mulher na família são: zelar pela alimentação de todos, manter os espaços limpos e organizados e cuidar da educação dos filhos, entre tantos outros afazeres. Essa construção relacional na casa/lar/família está intimamente conectada com as desigualdades de gênero em vários níveis, como a sobrecarga de trabalho doméstico das mulheres, incluindo-se a (quase) exclusividade de cuidado com filhas/os e a falta do uso do tempo para si (Moreira *et al.*, 2020, p. 93).

A análise da divisão sexual do trabalho, considerando seus princípios e as implicações para a organização social, tem sido objeto de discussão por diversos

estudiosos. Mello, Pizzol e Morael (2020), ao se referirem a Biroli (2018), propõem um exercício de contraposição ao discurso predominante, conservador e antifeminista, que glorifica a família como um espaço naturalizado. As autoras destaca a necessidade de reflexões e questionamentos acerca da concepção de papéis sociais masculinos e femininos predefinidos (Mello, Pizzol e Morael, 2020).

Malaver-Fonseca, Serrano-Cárdenas e Castro-Silva (2021) apontam que, na América Latina e no Caribe, as mulheres assumem a responsabilidade pelo trabalho doméstico e de cuidado nos lares. Os dados revelam marcantes disparidades de gênero na região, mesmo considerando que as mulheres tenham alcançado níveis educacionais mais elevados que os homens.

É importante destacar que estudos indicam que as condições sociais que permeiam o trabalho das mulheres, predominantemente representadas no corpo docente da educação básica, envolvem a integração da jornada laboral com as responsabilidades domésticas. Essa dinâmica está inserida na divisão sexual do trabalho, caracterizada por "desequilíbrios na distribuição dos tipos de tarefas, recursos e poder – com os homens ocupando setores mais valorizados e melhor remunerados" (Araújo; Pinho; Masson, 2019, p. 6).

Nesse sentido, além das tarefas desempenhadas pelas docentes na escola, existem outras atividades, geralmente realizadas em momentos considerados "de folga", que se relacionam a tarefas nem sempre contabilizadas integralmente na carga horária dos professores. Dessa forma, "vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as 'tarefas' são muitas [...]" (Mancebo; Goulart; Dias, 2010, p. 9).

Para a professora Frida, a situação tornava-se ainda mais complexa, pois lidava com problemas pessoais relacionados à sua filha. Em um de nossos diálogos, ela fez o seguinte relato:

**Pesquisador:** Olá, professora! Como a senhora está?

**Professora Frida (51a, 16td):** Ah, Célio, estou indo, na medida do possível. Peço desculpas por não ter conseguido cumprir com as etapas da formação. Posso continuar fazendo?

**Pesquisador:** Fique tranquila, professora. Claro que pode continuar fazendo. Mas, não estou aqui nem para falar de formação e sim para saber como a senhora está.

**Professora Frida (51a, 16td):** Minha filha está dando muito trabalho ultimamente. Essa noite, ela saiu de madrugada, e até agora (16h) não

tivemos notícias dela. Ela voltou a usar aquela "desgraça" [drogas]. Estou dando aula, mas nem sei como [lágrimas].

**Pesquisador:** Professora, fique um pouco aqui comigo. Vou providenciar alguém para ficar na sua sala. Vamos conversar um pouco.

**Professora Frida (51a, 16td):** Obrigada, Célio.

Ao analisar o diálogo apresentado, é imprescindível salientar a importância de considerar as condições histórico-sociais da docente como elementos cruciais que podem influenciar positiva ou negativamente no processo de formação docente. É essencial reconhecer que existem inúmeras variáveis para além da formação recebida. A resposta de Frida, ao compartilhar suas dificuldades pessoais, ressalta a influência direta das condições de vida à sua disposição para participar plenamente da formação. Nesse contexto, podemos afirmar que "o peso das condições materiais e emocionais na atividade laboral do professor [...] anulam, parcialmente, as possibilidades de criação e apropriação do resultado de seu trabalho (Nascimento *et al.*, 2020, p. 66).

Libâneo (2004) destaca que a aprendizagem não se resume apenas ao desejo, demandando também ações educacionais para além dos comportamentos esperados. Esse processo implica considerar o ensino-aprendizagem a partir do aluno, representado aqui pelo professor, considerando seu contexto sociocultural, os motivos que o impulsionam a aprender, as diversas formas de aprendizado e as condições físicas, materiais, políticas e metodológicas que permeiam esse processo.

Saviani (2009), por sua vez, salienta que a discussão em torno da formação de professores não pode ser dissociada da condição de trabalho que permeia a carreira docente. Nesse caso, a qualidade de uma formação pode ser inquestionável, oferecendo diversas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, é crucial reconhecer que, independentemente da excelência do programa formativo, os professores necessitam de condições objetivas para efetivamente participarem. O engajamento em atividades de formação demanda tempo, dedicação ao estudo e busca por conhecimento, requisitos que muitas vezes são prejudicados por fatores externos, como carga horária excessiva, demandas familiares e outros compromissos profissionais. Assim, além de oferecer formação continuada adequada, é imperativo que as instituições educacionais e os gestores compreendam a importância de criar um ambiente propício que permita aos professores dedicarem-se integralmente à

sua formação, assegurando que possam usufruir dos benefícios dessa oportunidade de desenvolvimento profissional.

Durante o processo de formação, uma situação que precisa ser destacada e que influenciou demasiadamente o processo formativo dos participantes foi o Decreto de Contingenciamento de Gastos (anexo A), adotado pela prefeitura de Ourinhos, no dia 18 de julho de 2023. O decreto é uma medida administrativa adotada por governos locais para controlar e ajustar os dispêndios financeiros em determinado período. Geralmente, é implementado em resposta a situações de crise econômica, quedas na arrecadação tributária ou necessidade de cumprimento de metas orçamentárias.

Esse instrumento legal confere ao poder executivo municipal a autoridade para restringir temporariamente a utilização de recursos públicos, podendo impactar áreas como investimentos, contratações e até mesmo programas sociais. O objetivo principal do decreto de contingenciamento é preservar o equilíbrio fiscal e assegurar a estabilidade econômica do município, permitindo que o governo local ajuste suas despesas de acordo com as condições financeiras vigentes, sem comprometer a prestação de serviços essenciais à população.

Apesar de ser um dispositivo legal, conforme mencionado anteriormente, o Decreto de Contingenciamento de Gastos provocou a dispersão dos professores, uma vez que afetou diretamente a carga horária desses profissionais. Conforme estabelecido pelo decreto:

**Art 3º.** Fica determinado, no âmbito da Administração Pública Direta, a **suspensão** das seguintes despesas, no exercício de 2023:

VII - despesas com cursos, capacitações, treinamentos, participação em eventos, seminários, reuniões, palestras e demais gastos similares, inclusive o pagamento de diárias de viagem, despesas com combustível e pedágios, que impliquem aumento de despesas para o Município;

**Art 4º.** Fica estabelecida a seguinte recomendação para redução e limitação dos empenhos de despesas com bens, serviços e recursos humanos:

I- redução, no mínimo, ao equivalente a 40% (quarenta por cento) das despesas com custeio em geral das respectivas Secretarias, como material de limpeza e higiene, material de expediente, etc.

III - redução, no mínimo, em 50% (cinquenta por cento) das horas suplementares dos servidores da educação, utilizando como parâmetro o quantitativo consolidado na competência de junho/2023.

O impacto emocional e também financeiro gerado pelo Decreto de Contingenciamento de Gastos foi profundo e abrangente entre os docentes, tanto para aqueles que estavam ativamente envolvidos em processos formativos

diretamente afetados pela redução da carga horária quanto para os demais professores que testemunharam uma significativa parcela de seus colegas enfrentando uma diminuição de 50% em suas jornadas de trabalho. A medida não apenas alterou as condições práticas de participação na formação, mas também reverberou fortemente no ambiente escolar, causando incerteza, ansiedade e descontentamento entre os profissionais da educação. A percepção do impacto não se limitou apenas à esfera individual, estendendo-se para o coletivo, criando um clima de preocupação e solidariedade diante das mudanças abruptas impostas pelo decreto. A redução da carga horária não foi apenas uma reconfiguração técnica, mas um evento que tocou profundamente a dinâmica emocional e relacional da escola.

O decreto que reverberou na redução da carga horária das professoras pode ter afetado o desempenho da formação proporcionada aos participantes desta pesquisa. Ao enfrentarem uma perda significativa de 50% de sua carga horária, houve uma conseqüente redução em seu tempo dedicado aos estudos. As horas anteriormente destinadas aos momentos de mediação desempenhavam importante papel, ajudando os professores a acessar a plataforma, planejar estratégias, conduzir conversas e realizar as atividades relacionadas ao processo formativo. A brusca diminuição dessas horas de estudo não apenas comprometeu a continuidade do acompanhamento individualizado, mas também prejudicou a qualidade e a profundidade das interações entre as professoras e o formador. O contexto de menor disponibilidade temporal tornou-se uma dificuldade adicional, afetando não apenas o processo de formação, mas também a dinâmica colaborativa e o vínculo construído durante os momentos de mediação.

Anita e Lygia foram duramente afetadas pelo Decreto. Anita teve não só a redução de sua carga horária na unidade escolar em questão, mas também a necessidade de cobrir outras unidades educacionais, acarretando em despesas financeiras e tempo significativos para a locomoção entre as instituições. Já Lygia, além de enfrentar uma diminuição de 50% em sua carga horária como professora substituta, também se viu privada de 12 horas semanais em que realizava um Projeto de Arte pela manhã com alunos do 6º e 7º anos. Essas horas eram cruciais para colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação, tornando evidente o impacto significativo causado pelo decreto sobre as práticas e a participação ativa dessas docentes.

**Professora Lygia (46a, 8td):** Estou muito triste! A gente fica sem saber o que fazer. O que eu faço com 12 horas aulas? No início do ano, abri mão de aceitar aulas em outra escola, pois já havia assumido o compromisso com a Prefeitura; agora me vejo praticamente sem nenhuma aula. Estou muito desanimada, principalmente por ser professora adjunta. Você sabe como é, né? Chega final do ano, eu já sei que vou ficar desempregada, e sabe-se lá se no ano seguinte eu consigo aula e, se eu conseguir, para qual escola eu vou. Me sinto desvalorizada, sabe? Tenho pensando seriamente em buscar outra profissão. Ao mesmo tempo, fico pensando sobre todo o esforço dedicado ao longo da minha vida. É correto jogar tudo para o alto?

A fala da professora reflete um profundo descontentamento em relação à sua situação profissional. Ao mencionar a renúncia a aulas em outra escola para cumprir o compromisso com a Prefeitura, e, mesmo assim, se encontrar praticamente sem aulas, devido ao Decreto de Contingenciamento, evidencia-se sua frustração. O cargo de professora adjunta intensifica a sensação de desvalorização, especialmente diante da instabilidade no final do ano e da incerteza quanto a futuras oportunidades.

Ao examinar esse aspecto, destaca-se a prevalência da temporalidade precária nas formas de vinculação profissional, evidenciando a fragilidade das condições objetivas enfrentadas pelos docentes e as políticas públicas relacionadas à carreira docente. Essa dinâmica impacta diretamente a continuidade do trabalho pedagógico na escola, tornando desafiadora a formação de um coletivo efetivo na instituição de um ano para outro. Sobre esse cenário, Santos (2012) ressalta que

[...] esses profissionais pouco contribuem para a promoção da continuidade do projeto pedagógico da escola, uma vez que a instabilidade, característica do contrato de trabalho estabelecido, não permite vínculos duradouros com a instituição e a integração dos mesmos à equipe de trabalho e aos alunos (Santos, 2012, p. 155).

Uma carreira estável pode tornar a profissão docente mais atrativa, proporcionando, conforme Gouveia *et al.* (2006, p. 260), "maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano". De acordo com esses autores, a estabilidade no emprego, a entrada em uma carreira docente definida e a execução do trabalho com maior segurança indicam melhores perspectivas para as condições de oferecer um ensino de qualidade. No entanto, paradoxalmente, não fazer parte do quadro efetivo exclui esses professores de participar ativamente e se integrar plenamente à complexa dinâmica e às relações internas da escola. Sua condição transitória acaba por restringir sua contribuição efetiva para o desenvolvimento do projeto educativo da instituição de ensino (Costa; Bollmann, 2018).

De acordo com Oliveira (2006), no Brasil não se remuneraram adequadamente os professores efetivos, menos ainda os temporários. A valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas a partir de seu salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado pode permitir, por exemplo, que os professores se dediquem a uma determinada escola e com tempo disponível para elaborar suas aulas (Costa; Bollmann; 2018).

A insatisfação entre os professores se revela nas declarações de Lygia, que expressa o desejo de buscar outra profissão, e no anseio manifestado por Artemisia de abandonar a carreira diante das dificuldades enfrentadas durante a pandemia. Ambas as falas refletem o descontentamento profissional, destacando a carência de estrutura, apoio, valorização, entre outros fatores. Esses relatos convergem com as ideias de Libâneo (2004, p. 93), ao explicar que

Não são apenas os professores das redes públicas que estão perdendo o interesse pelo magistério ou deixando a profissão. Também nas universidades os pesquisadores que se dedicavam ao estudo de questões do ensino e da sala de aula estão preferindo temas mais gerais, análises críticas globalizantes. Está diminuindo sensivelmente o interesse pelas práticas de ensino, e não faltam pesquisadores super engajados na denúncia das mazelas do ensino, da interferência dos organismos internacionais, que lançam olhar de desdém sobre as pesquisas voltadas para a sala de aula. Ou seja, a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos "nobre". Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciaturas nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo (Libâneo, 2004, p. 93).

Essa análise ressalta a urgência de reavaliar as políticas educacionais, direcionando esforços para promover a estabilidade e a valorização do corpo docente. A criação de condições mais favoráveis para o desenvolvimento profissional dos docentes, como a implementação de políticas que incentivem a permanência e a formação continuada, é fundamental para construir um ambiente educacional mais robusto e propício ao sucesso dos alunos. Além disso, investir na construção de vínculos duradouros entre os educadores e a instituição contribui para a promoção da continuidade do projeto pedagógico, consolidando uma base sólida para o aprimoramento constante da qualidade do ensino. Essas considerações refletem a importância de repensar estrategicamente as abordagens políticas na área educacional, visando não apenas à eficiência imediata, mas também à construção de um sistema educacional de qualidade a longo prazo.

Ao considerar o exposto até aqui e as trajetórias percorridas pelos professores durante a formação, é perceptível a presença de diversos motivos que justificam tanto a opção por permanecer quanto a decisão de desistir durante o processo formativo. Artemisia e Frida, figuras representativas dessa jornada, estiveram na formação até o início da terceira etapa, quando optaram por sair devido a diversos obstáculos em suas vidas pessoais.

A primeira a tomar essa decisão foi a professora Artemisia, que, embora reconhecesse suas dificuldades perante o uso das tecnologias digitais e a necessidade de realizar uma formação específica, enfrentava uma série de desafios. Além da carga excessiva de trabalho, lecionando em mais que uma escola, ela também lidava com uma sindicância administrativa<sup>15</sup>. Além disso, questões que ultrapassavam o âmbito escolar, como a morte repentina do irmão e demais questões familiares, influenciaram a sua escolha. Apesar do estímulo como formador, os problemas pessoais e profissionais enfrentados por ela a levaram a decidir deixar a formação, visando dedicar mais tempo a si mesma.

Frida, a segunda professora a se desligar da formação, enfrentou inúmeras dificuldades pessoais ao longo do processo. Questões envolvendo a filha, a batalha judicial pela guarda dos netos, o adoecimento repentino de seu pai, problemas de saúde próprios e a sobrecarga de trabalho foram apenas alguns dos desafios que a impediram de dedicar tempo e energia necessários para mais essa responsabilidade em sua fase atual. Embora não tenha solicitado sua saída da formação, sua angústia em não conseguir equilibrar todas as suas obrigações era evidente.

**Pesquisador:** Olá, Frida, tudo bem? Como está seu pai?

**Professora Frida (51a, 16td):** Oi, Célio, tudo indo. O pai está lá, não está nada bem. Precisa fazer uma cirurgia de emergência, mas não estou conseguindo pelo SUS. Os médicos disseram que é uma cirurgia arriscada por conta da idade, mas ele precisa fazer de qualquer jeito. Não tem jeito!

**Pesquisador:** Entendi, Frida. Vamos acreditar que tudo dará certo! Ele estará em minhas orações. E sua filha, como está?

---

<sup>15</sup> Uma sindicância administrativa é um procedimento investigativo conduzido no âmbito administrativo, com o propósito de apurar irregularidades, infrações ou condutas inadequadas no ambiente organizacional. Geralmente realizada por órgãos internos de uma instituição, a sindicância busca coletar evidências e informações para subsidiar decisões ou ações disciplinares. Esse processo visa garantir a transparência, a imparcialidade e o devido processo legal na apuração de questões relacionadas à conduta de servidores públicos ou membros de uma organização privada.

**Professora Frida (51a, 16td):** Outro problema, Célio. Ela está sumida faz uns dias. Não sei mais o que fazer com ela, viu. É deprimente.

**Professora Frida (51a, 16td):** Célio, eu não estou conseguindo fazer a formação. Estou com as atividades atrasadas, tanto na formação quanto aqui na escola. Não entreguei meus PTD e nem meus Diários de Classe. Estou chateada com a situação. Não quero que pense que é falta de vontade, mas parece que tudo tem acontecido recentemente. Não tenho dado conta, me desculpe!

**Pesquisador:** Professora Frida, não tem por que se desculpar. Eu te entendo perfeitamente. Estava pensando nisso essa semana. Talvez seja momento de cuidar de si mesma. Existem momentos e momentos em nossa vida. Haverá outras formações e a senhora sabe que independente de estar ou não na formação, eu estou aqui para ajudá-la no que for preciso.

**Professora Frida (51a, 16td):** Célio, você é sempre tão atencioso. Estava com vergonha de pedir para sair da formação. Espero poder fazer parte de outra formação em breve. Obrigado por tudo e por tanto meu querido.

O diálogo acima destaca complexidades nas condições de vida da professora, as quais podem prejudicar sua capacidade de se dedicar ao processo formativo. Além das questões pessoais, a fala de Frida evidencia a sobrecarga de trabalho e as dificuldades impostas pelo contexto escolar. Ao mencionar atrasos nas atividades da formação, assim como na entrega de documentos essenciais como Planos de Trabalho Docente (PTD) e Diários de Classe, ela expõe uma situação de acúmulo de responsabilidades. Ao expressar sua chateação com a situação, a professora faz questão de esclarecer que sua limitação não é resultado de falta de vontade, mas, sim, uma conjunção de eventos recentes.

Durante nossa conversa, abordei a situação de maneira franca, sugerindo que talvez não fosse o momento adequado para ela prosseguir com a formação. Destaquei a importância de cuidar de si mesma nesse período, principalmente de sua saúde emocional. Frida agradeceu pela oportunidade e apoio, expressando o desejo de participar de outras formações em um futuro próximo.

Diante desse cenário, surge a indagação sobre o que as pesquisas revelam acerca do excesso de trabalho docente: Seria essa dinâmica uma particularidade apenas das professoras Artemisia e Frida?

Um estudo conduzido por Moriconi, Gimenez e Leme (2021), com o objetivo de analisar e comparar a carga de trabalho docente entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão, revelou disparidades significativas no volume de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental 2 (EF2) no Brasil, em comparação a esses outros países. Ao contrário dos professores desses três países,

que geralmente lecionam em apenas uma escola de uma única rede, no Brasil, 45% dos professores atuam em mais de uma escola e 30% em mais de uma rede.

Tal dado sugere que quase metade dos professores brasileiros do EF2 enfrentam dificuldades adicionais relacionadas ao deslocamento e à necessidade de se adaptar a diferentes contextos e formas de trabalho. Além disso, indica que muitos docentes precisam se esforçar para participar de atividades coletivas em unidades distintas, uma tarefa que nem sempre é possível de ser realizada de maneira adequada e comprometida com várias instituições.

O mesmo estudo também destaca a quantidade total de alunos a que cada professor brasileiro costuma lecionar, observando que, nas redes municipais, a média é de 228 estudantes por docente dos anos finais da educação básica. Entretanto, há redes em que a média é inferior a 50 alunos, enquanto outras ultrapassam a marca de 500 alunos por professor. Em contraste, nos Estados Unidos e Japão, é mais comum que os professores tenham menos de 200 alunos, podendo atingir no máximo 280, e na França, o limite é de 210 alunos. Essa diferença reflete a importância atribuída nesses países ao conhecimento individual do estudante, ao planejamento, à avaliação e à prestação de *feedback*, elementos essenciais para o exercício da profissão docente.

É crucial destacar que existem evidências indicando que os professores que dedicam mais de 50 horas por semana trabalhando em mais de uma escola têm maior probabilidade de se afastar do trabalho devido a problemas de saúde (Rodríguez-Loureiro *et al.*, 2019). Essas constatações corroboram como as ideias de Soares e Henig (2019), as quais afirmam que a excessiva jornada de trabalho dos docentes resulta em diversos problemas de saúde, como disfonia, desgastes físicos e/ou mentais, estresse, ansiedade, problemas comportamentais e depressão, causando impactos negativos tanto na vida profissional quanto pessoal. Além disso, é crucial ressaltar que o aumento no número de escolas em que um professor leciona pode prejudicar o desempenho dos seus estudantes, sendo ainda mais perceptível para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Elacqua; Morotta, 2020).

Outras professoras também enfrentaram dificuldades ao longo do processo formativo. Lygia e Anita foram diretamente prejudicadas pelo Decreto de Contingenciamento, que resultou na redução de suas cargas horárias e na extinção de suas horas de estudo tornando inviável a continuidade dos acompanhamentos

individualizados, uma vez que as docentes passaram a assumir aulas em diferentes unidades escolares como professoras substitutas.

A situação levou à saída da terceira professora, Lygia. Em uma conversa, ela expressou sua tristeza por ter que abandonar a formação, reconhecendo a importância do aprendizado, mas ressaltando que a situação estava além de seu controle. A diminuição de sua carga horária a levou a assumir aulas em outra escola, inviabilizando o acompanhamento individualizado, um componente essencial da formação. Embora tenham sido exploradas alternativas, como encontros virtuais pelo *Google Meet*, a professora manifestou o desejo de deixar a formação. Em suas palavras, o sentimento de não ser valorizada, mesmo buscando constante formação, foi um fator determinante em sua decisão.

Diversas pesquisas destacam a importância da valorização docente e a urgência de políticas governamentais (Santos, 2015; Mendes; Marcolino; Araújo, 2022; Monteiro; Vaz; Mota, 2022, entre outros). No contexto abordado por Mendes; Marcolino; Araújo (2022), a reflexão sobre a valorização do professor frequentemente se associa à dimensão financeira. Contudo, é crucial compreender que existem três formas de valorização: a salarial, a social e a profissional. Cada uma dessas dimensões possui características específicas e importâncias que demandam esclarecimentos.

A ênfase na valorização salarial é recorrente e muitas vezes percebida como o único foco nas reivindicações dos professores, principalmente para evitar perdas de direitos financeiros (Monteiro; Vaz; Mota, 2022). Contudo, a luta dessa classe vai além desse aspecto, abrangendo melhorias necessárias para que os docentes possam exercer suas funções em condições dignas. A valorização social, que reflete como a sociedade percebe o professor e sua atuação, é igualmente essencial. Considerando a grande precariedade na infraestrutura das instituições escolares, os desafios enfrentados pelos educadores vão além do âmbito educacional na sala de aula (Santos, 2015).

A valorização profissional, por sua vez, está relacionada à autopercepção do professor diante de sua atuação. Ao longo de sua formação, o profissional constrói sua identidade, refletindo diretamente em sua valorização como educador. Essa dimensão, de ser e sentir-se professor, é crucial para todos os envolvidos, incluindo o próprio docente, que deve reconhecer sua importância, não subestimar seu papel

na sociedade e lutar pelo merecido reconhecimento (Mendes; Marcolino; Araújo, 2022).

Silva (2014) nos instiga à reflexão, ao mesmo tempo em que emite um alerta:

A desvalorização do professor permite questionar afinal, quem desejaria abraçar uma carreira tão desprestigiada socialmente? É possível que se viva uma crise por falta de profissionais para o trabalho educacional pelo desinteresse ou pela desistência da profissão (Silva, 2014, p. 3-4).

Essa reflexão abre espaço para explorar as consequências dessa desvalorização e a necessidade de promover mudanças que incentivem e reconheçam a importância do trabalho docente para a sociedade como um todo.

A saída da professora Tarsila marcou o quarto desligamento da formação. Embora tenha demonstrado engajamento durante o processo formativo, a professora ficou profundamente desapontada com o decreto, que, embora não a tenha afetado diretamente, prejudicou suas colegas. Além disso, ela revelou ter descoberto um problema de saúde, motivando a decisão de reduzir suas responsabilidades.

Outro fator determinante foi a extensão do período da formação. Inicialmente planejada para encerrar em junho, a extensão durou até outubro, solicitada por alguns participantes e considerada necessária pelos formadores, então isso pode ter afetado a professora Tarsila. Ela expressou cansaço e descontentamento com a flexibilidade dos prazos, que foram apresentados diferentes no início do programa.

Diante de todos os eventos, narrativas e cenários vivenciados pelos professores, que levaram à saída das professoras do programa de formação abordado nesta pesquisa, é evidente a necessidade de refletirmos sobre a precarização do trabalho docente. Esse desfecho não apenas demonstra as dificuldades enfrentadas pelos educadores, mas também destaca a urgência de revisarmos e fortalecermos as condições de trabalho na área educacional. A análise desses acontecimentos não só revela as dificuldades individuais enfrentadas pelos professores, mas também ressalta questões sistêmicas que permeiam a educação e exigem um olhar atento.

Oliveira e Ribeiro (2022), em sua pesquisa sobre a precarização do trabalho docente na América Latina, destacam que essa realidade reflete um cenário desafiador enfrentado pelos professores na atualidade, tanto no Brasil quanto nos países vizinhos. Ambos os contextos compartilham características semelhantes, como desigualdades salariais, condições de trabalho precárias e aumento das responsabilidades dos docentes. Nas últimas décadas, as reformas educacionais na

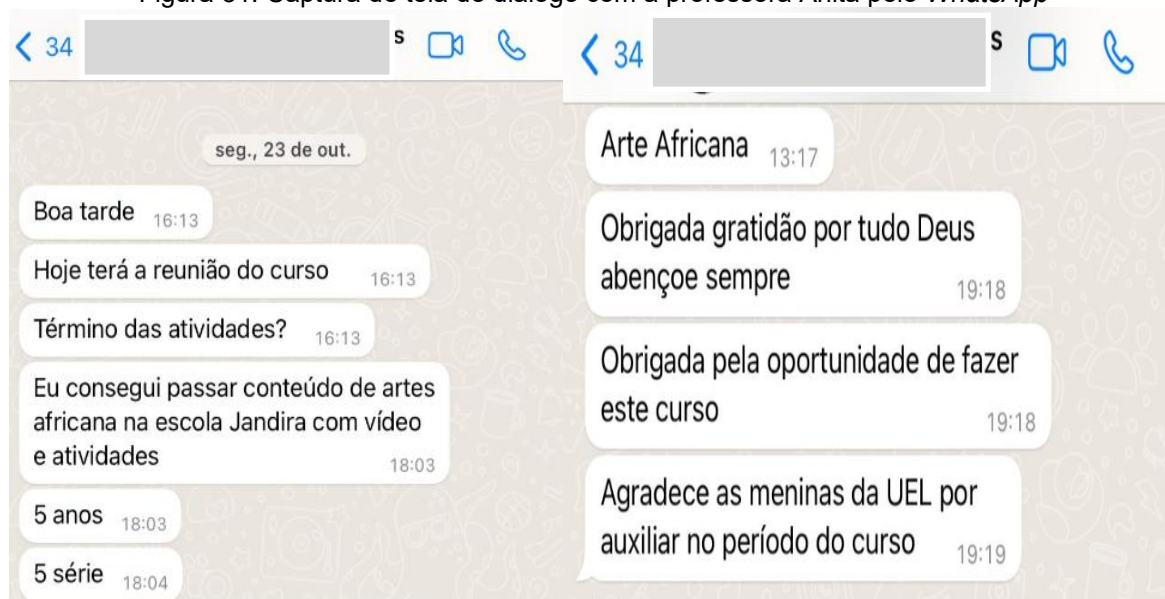
América Latina têm promovido maior autonomia e responsabilização dos professores, ao mesmo tempo que aumentam o controle sobre seu trabalho.

No Brasil, as políticas neoliberais têm sido determinantes na reestruturação do sistema educacional, priorizando a privatização e a busca por eficiência e produtividade. A "uberização" do trabalho docente e a intensificação da carga de trabalho são fenômenos presentes em ambos os contextos, contribuindo para a precarização da profissão. A revisão bibliográfica realizada pelos autores destaca uma tendência de maior precarização no trabalho docente no Brasil em comparação com outros países da América Latina. Esses dados levam à reflexão de que ser professor na América Latina hoje é um grande desafio. No entanto, os autores enfatizam a importância das universidades e escolas na região como espaços de resistência contra novas formas de colonialismo e avanço de políticas (ultra)neoliberais.

Diante de várias desistências, a professora Anita destacou-se ao ser a única participante a concluir a formação, superando inúmeras dificuldades, incluindo a redução de sua carga horária imposta pelo Decreto de Contingenciamento. Além disso, a docente compartilhou conosco um sério problema de saúde, que a levou a um afastamento temporário da escola. Após o seu retorno, expressou o desejo de continuar a formação. Considerando todas as adversidades enfrentadas por ela, sugeri que decidisse entre dar continuidade ou interromper o processo formativo, priorizando sua saúde e bem-estar emocional. Após alguns dias de reflexão, a docente optou por seguir até o término da formação.

Posteriormente, os contatos e encontros com a professora Anita passaram a ocorrer por meio do *WhatsApp*, além de encontros síncronos via *Google Meet*. Essa adaptação foi implementada com o intuito de manter a continuidade dos encontros individualizados, proporcionando um acompanhamento ajustado às circunstâncias. Apesar de a professora Anita não ter conseguido participar a tempo do II Encontro de Didática e Tecnologias e da I Mostra de Tecnologias Digitais nas Práticas Educativas, proposto na 4ª Estação "Entrelaçando os conhecimentos", ela conseguiu implementar a atividade de encerramento da formação com seus alunos. A seguir, o leitor pode visualizar duas capturas de mensagens enviadas pela professora, evidenciando a realização das atividades propostas e expressando gratidão por fazer parte da formação.

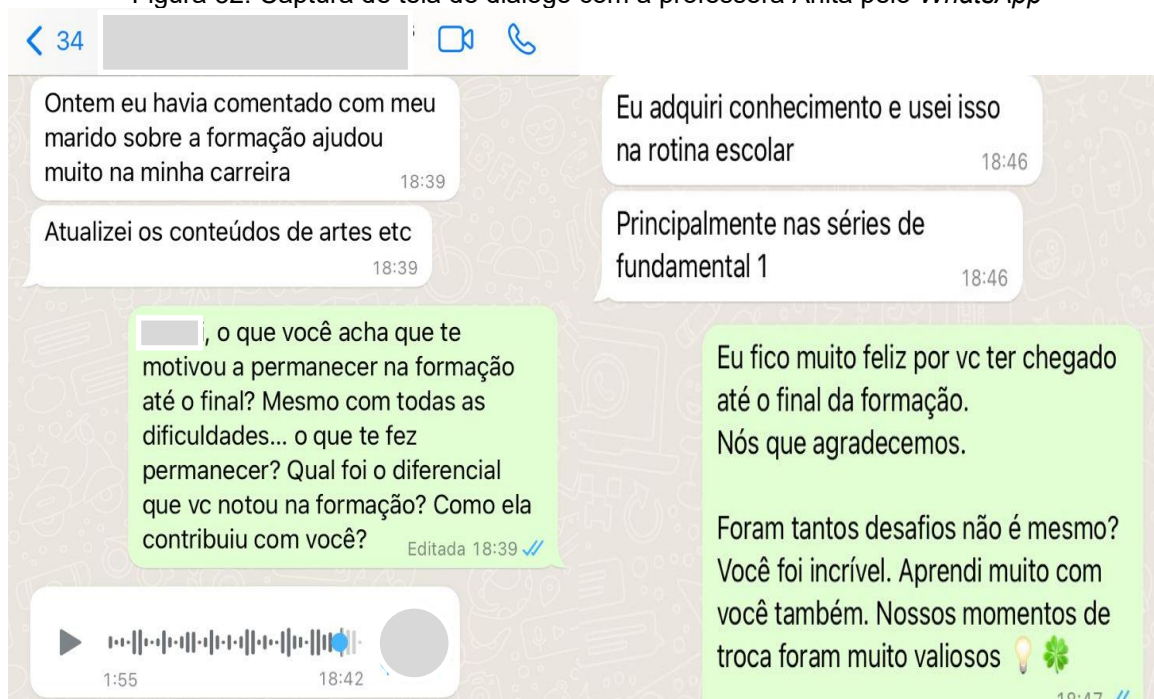
Figura 31: Captura de tela de diálogo com a professora Anita pelo *WhatsApp*



Fonte: O autor (2023).

Ao concluir a formação, questionei a professora Anita sobre os fatores que levaram a perseverar até o final, apesar de todos os desafios enfrentados por ela durante o ano. Indaguei sobre o que, em sua perspectiva, destacava a formação e a fazia seguir até o término. As capturas de tela abaixo apresentam sua resposta, e o conteúdo do áudio também é descrito a seguir.

Figura 32: Captura de tela de diálogo com a professora Anita pelo *WhatsApp*



Fonte: o Autor (2023).

**Professora Anita (46a, 13 td):** O que me fez seguir até o final da formação foi a persistência em adquirir novos conhecimentos e levar esses novos conhecimentos aos meus alunos. Outra coisa é eu ter ficado muito tempo parada em minha vida acadêmica. Me sinto como se tivesse voltado a ter vontade de dar continuidade aos estudos e conseqüentemente a minha vida profissional. Comentei com o Erick, meu esposo, que foi uma troca de experiências muito rica que aconteceu entre mim, você (pesquisador) e as meninas de Londrina (doutorandas e mestrandas). Fico feliz de ter contribuído com a pesquisa de vocês e agradeço a Deus e a vocês da UEL por ter me dado essa oportunidade.

A fala da professora Anita revela um conjunto de motivos que a impeliram a concluir a formação. A ênfase em sua persistência em adquirir novos conhecimentos e utilizá-los em sua prática pedagógica destaca a importância que ela atribui à formação docente como um meio de adquirir novos conhecimentos. A menção ao período de inatividade em sua vida acadêmica como um elemento que despertou seu desejo de retomar os estudos evidencia a influência positiva da formação em despertar seu interesse pela aprendizagem contínua.

A percepção de uma "troca de experiências muito rica" entre ela, o pesquisador e as demais formadoras (mestrandas e doutorandas) ressalta o valor do ambiente colaborativo proporcionado durante o processo formativo. A gratidão expressa pela oportunidade oferecida pela UEL e o reconhecimento de sua contribuição para a pesquisa enfatizam o papel da formação não apenas em seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também na aproximação da universidade com o chão da escola.

É importante ressaltar que a formação docente conduzida no próprio ambiente escolar emergiu como um elemento de grande relevância, conferindo aos professores oportunidades de aprendizagem contínua sem a necessidade de distanciamento físico da instituição educacional. Esse tipo de formação possibilita que o docente entre em contato com as demandas específicas da comunidade escolar e as peculiaridades do cenário educativo em que atuam. Isso pode contribuir para uma integração entre teoria e prática, possibilitando que os educadores coloquem em prática os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica.

Outro fato importante a ser destacado foi o acompanhamento presencial e individualizado ao longo de todo o processo formativo. A partir dessa dinâmica, pode-se compreender as nuances que influenciaram as decisões das professoras à continuidade ou interrupção da formação. O acompanhamento constante viabilizou a identificação dos fatores determinantes, sejam eles de natureza pessoal, profissional ou circunstancial. No caso das professoras, essa proximidade não apenas

possibilitou conhecer as dificuldades enfrentadas por elas, mas também ofereceu suporte e orientação adequados. Essa interação contínua se mostrou fundamental para compreender as complexidades do processo formativo e desenvolver estratégias que fortaleçam o engajamento e a permanência dos docentes nesse crucial percurso de aprimoramento profissional.

Por fim, a trajetória da professora Anita emerge com um exemplo concreto dos desafios e das conquistas inerentes ao processo formativo. Suas palavras evidenciam não apenas os motivos que a levaram a completar a formação, mas também ressaltam a importância da educação continuada para os profissionais da educação. Ao destacar a colaboração entre os envolvidos, o reconhecimento da oportunidade oferecida e o impacto da sua participação na pesquisa, Anita reforça a relevância do desenvolvimento profissional docente. Além disso, a proximidade e o suporte proporcionados pelos formadores emergem como elementos essenciais, influenciando não apenas o percurso individual dos participantes, mas também contribuindo para uma compreensão das complexidades que envolvem todo o processo formativo.

Nesse sentido, ao finalizar esta dissertação, é possível vislumbrar não apenas o encerramento de uma etapa, mas também o início de novas possibilidades de aprendizado e crescimento, sustentadas pela colaboração e pelo comprometimento com a melhoria contínua na prática educacional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as contribuições provenientes de uma experiência formativa para um grupo de professores de arte, no que se refere aos usos e apropriações das tecnologias digitais. Para alcançar esse objetivo, um grupo de pós-graduandos (mestrandos e doutorandas) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina desenvolveu conjuntamente um experimento formativo intitulado "*Tecnologias digitais como mediadoras das práticas educativas*", com o intuito de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa que capacitasse os professores a pensarem e utilizarem as tecnologias digitais de uma forma mais crítica, colaborativa e autoral.

Esse experimento envolveu docentes dos municípios de Londrina (PR), Apucarana (PR) e Ourinhos (SP), sendo esta última cidade o foco desta pesquisa. Realizado entre abril e outubro de 2023, adotando um formato híbrido com encontros síncronos via *Google Meet* e assíncronos por meio da plataforma *Moodle* da UEL e do aplicativo *WhatsApp*, a formação foi construída com base nos princípios da Teoria da Cognição Distribuída e contou com a participação de cinco professoras da disciplina de arte dos Anos Finais da Educação Básica.

As experiências ao longo do processo formativo docente, previamente discutidas, revelaram aspectos importantes no que se refere ao uso e apropriação das tecnologias digitais pelos professores em suas práticas educacionais. No decorrer da formação, tornou-se evidente que a abordagem das tecnologias digitais como mediadoras das práticas educativas demanda uma atenção especial. Entretanto, a pesquisa revelou que a efetividade desse processo não está exclusivamente vinculada ao desenho didático da formação, embora isso seja igualmente essencial; está intrinsecamente relacionada a vários fatores, tais como a fluência digital, a infraestrutura escolar e as condições objetivas de vida e de trabalho dos professores.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, foi possível observar que, desde o início da experiência formativa, as participantes manifestaram apreensão e hesitação, refletindo um sentimento compartilhado por muitos profissionais da educação ao enfrentarem a necessidade de reavaliar, organizar e implementar práticas envolvendo artefatos digitais inicialmente desconhecidos. A falta de fluência

digital emergiu como uma das dificuldades evidenciada por algumas das professoras. Essa lacuna aponta para a ausência de conhecimentos específicos, os quais não foram supridos durante a formação inicial e continuam sendo negligenciados ao longo da formação contínua dos professores voltada para o uso e apropriação das tecnologias digitais.

Apesar de as diretrizes presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação em nosso país enfatizarem a importância das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, constatou-se uma escassez na oferta de formações específicas para o uso dessas tecnologias. A revisão teórica ressaltou que muitas das formações direcionadas a esse campo frequentemente assumem um caráter instrumental, caracterizado por cursos rápidos que, além de não atenderem adequadamente às reais necessidades dos professores, deixam de incentivar o uso crítico e reflexivo delas.

Para além das questões relacionadas aos cursos e à formação docente, a pesquisa enfatizou elementos como a deficiência na estrutura física e tecnológica das escolas, fatores que contribuem para a relutância dos professores em utilizar de maneira efetiva os recursos disponíveis na instituição. Esses aspectos destacam a urgência de investimentos e estratégias mais abrangentes na formação docente e na infraestrutura escolar, visando promover uma integração mais eficaz e intencional das tecnologias digitais no ambiente educacional.

Ao longo da pesquisa, algumas categorias foram identificadas, destacando-se *mediação, colaboração e condições objetivas de vida*. A mediação, entendida como processo que vai além da simples transmissão de conhecimento, desempenhou papel central na construção coletiva de significados e na elaboração de novas estratégias de ensino, considerando o contexto cultural e social das professoras. Nesse contexto, o papel desempenhado pelos formadores destacou-se como elemento crucial na condução do processo formativo. O acompanhamento *in loco*, realizado durante toda a formação, estabeleceu um canal aberto para ouvir e compreender as necessidades individuais de cada professora. Essa interação contínua permitiu que o formador, atuando como mediador, compreendesse as demandas específicas de cada participante, ajustando a formação de acordo com as nuances individuais.

Ao acompanhar, planejar conjuntamente e criar condições favoráveis, o formador desempenhou um papel ativo na mediação entre a teoria apresentada e a

prática efetiva. A importância dessa mediação não se limitou apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas estendeu-se à orientação sobre como utilizar os conhecimentos adquiridos no contexto educacional das professoras.

Importante destacar que os dados nos conduzem a refletir que a formação para os usos das tecnologias não deve ter enfoque exclusivo nos aspectos técnicos e instrumentais das ferramentas; é crucial um processo de formação que capacite os professores não apenas no uso instrumental, mas também no uso das tecnologias de forma crítica e intencional. Nesse contexto, no início, as professoras necessitavam de orientação, mas ao longo do tempo desenvolveram independência, evidenciando, ao término do processo, autonomia para realizar as tarefas. Esse resultado destacou o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança das professoras, evidenciando as apropriações que ocorreram ao longo do processo mediado.

Na categoria *colaboração*, a pesquisa destaca a importância desse fenômeno como elemento essencial para uma aprendizagem mais significativa, promovendo a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Alinhada a essa perspectiva, a colaboração é entendida como o compartilhamento de informações e a disposição para contribuir para o coletivo, reconhecendo as diversas subjetividades presentes em cada indivíduo.

Com base nos dados coletados, observou-se que a colaboração entre as professoras foi influenciada pela proximidade física no ambiente escolar. Aquelas que compartilhavam o mesmo espaço apresentavam maior afinidade para trocar ideias e dialogar, mesmo que de forma esporádica. No entanto, ao lidar com colaboração em ambientes *online*, especialmente durante interações síncronas via *Google Meet*, as participantes mostraram-se mais reservadas, evitando compartilhar ativamente. Esse comportamento pode ser atribuído a diversos fatores, como a cultura escolar que propaga o individualismo docente, a falta de hábito em participar de grupos de discussão, entre outros.

Apesar dessas barreiras, episódios de colaboração surgiram ao longo da formação, alguns de maneira espontânea entre as participantes e em outros momentos impulsionados pelo formador, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das apropriações necessárias. À medida que a formação avançava, percebeu-se um crescente desejo de compartilhar recursos didáticos, planejar atividades conjuntas e promover discussões além dos encontros presenciais

entre as participantes e o formador, especialmente por parte de Anita. Ao longo do programa, ela se destacou por compartilhar suas atividades com as outras participantes e por trazer suas ideias para o formador. Essas práticas sugerem uma possível mudança na cultura escolar, onde a colaboração é cada vez mais valorizada, embora ainda seja desafiadora de ocorrer espontaneamente. Estudos têm reconhecido a colaboração como um meio eficaz para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

É crucial destacar que a formação, ao ser realizada no ambiente escolar, com o acompanhamento presencial das professoras, proporcionou um ambiente propício para a troca de ideias e colaboração significativa durante as horas de estudo. Esse contexto propício facilitou a partilha de conhecimentos, experiências e dificuldades entre as professoras, enfatizando a importância da formação continuada no próprio ambiente em que ocorre a prática pedagógica.

Acredita-se, assim, na relevância da formação continuada centrada na escola, pois é nesse espaço que os professores compartilham suas demandas e aprendizados, possibilitando avanços coletivos na melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem dos alunos. A colaboração, quando incentivada e mediada adequadamente, emerge como um fator essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a construção de comunidades educativas mais potentes.

A respeito da categoria *Condições Objetivas de Vida*, revela-se como elemento crucial ao se analisar a influência da formação docente no contexto complexo da realidade escolar. A compreensão dessas condições ultrapassa as questões estritamente vinculadas ao ambiente escolar, abarcando uma análise mais abrangente das influências sociais, políticas, culturais, econômicas, afetivas, teóricas e pedagógicas que moldam a vida dos professores.

Ao longo da formação, tornou-se evidente como as condições objetivas de vida e a precarização do trabalho docente desempenharam um papel significativo no desenvolvimento e aproveitamento do processo formativo pelas professoras. A escassez de tempo, especialmente para aquelas que lecionavam em múltiplas escolas, emergiu como um desafio central. A sobrecarga de trabalho, com algumas professoras atuando em três ou mais instituições, limitou o tempo disponível para dedicar-se à formação, impactando diretamente na compreensão dos conteúdos.

Além disso, a falta de estabilidade e políticas que promovam a participação e permanência dos professores na formação também se revelaram como fatores cruciais. O impacto financeiro e emocional decorrente de medidas como o Decreto de contingenciamento de gastos afetou as participantes, levando algumas a desistirem da formação em busca de oportunidades mais estáveis em outras escolas.

Importante ressaltar que as condições objetivas não se limitam exclusivamente ao ambiente escolar. A pesquisa evidenciou que problemas familiares e pessoais, muitas vezes negligenciados, exercem influência considerável nos processos de formação. A vida pessoal do professor não pode ser dissociada de sua atuação profissional, sendo necessário compreender e abordar esses aspectos para promover uma formação mais eficaz e adequada às necessidades individuais.

Assim, ao pensar na formação docente, é imperativo considerar e abordar as complexas condições objetivas de vida que permeiam a experiência do professor. Isso envolve não apenas melhorias nas condições de trabalho, remuneração, contratação e carreira, mas também um olhar atento às questões pessoais que, muitas vezes, interferem diretamente na eficácia do processo formativo.

Diante do contexto exposto ao longo deste estudo, caracterizado por uma série de desistências ao longo do processo de formação, a trajetória da professora Anita emerge como um exemplo a ser considerado. Inicialmente confrontada com as restrições impostas pelo Decreto de Contingenciamento e um afastamento temporário devido a questões de saúde, a professora enfrentou dificuldades que poderiam ter facilmente minado sua determinação em prosseguir com a formação. No entanto, o apoio contínuo dos formadores, aliado ao seu comprometimento, a impulsionaram a seguir adiante.

Apesar de não ter conseguido participar de todos os eventos propostos, Anita conseguiu implementar as atividades da formação com seus alunos. Ao final do processo, quando questionada sobre os fatores que motivaram a permanecer na formação, Anita destacou sua persistência em adquirir novos conhecimentos e utilizá-los em sua prática pedagógica, além do retorno do interesse em dar continuidade aos estudos após um período de inatividade acadêmica. Sua experiência reflete não apenas a importância da formação docente como meio de crescimento profissional, mas também a valorização do ambiente colaborativo

proporcionado durante o processo formativo e a apropriação do acompanhamento individualizado ao longo do percurso.

Considerando as limitações do presente estudo, destaco a carência de políticas públicas efetivas que incentivem e sustentem a participação contínua dos professores na formação docente. Como mencionado anteriormente, ao longo da pesquisa, o decreto de contingenciamento mostrou-se como um fator crucial que influenciou significativamente a formação proposta neste estudo, resultando principalmente na impossibilidade de realização de formações para algumas professoras devido à redução de horas-aula. Esse contexto revela a fragilidade das condições estruturais que afetam diretamente a disponibilidade de recursos para a formação docente.

Além disso, a predominância de professores adjuntos na rede municipal de educação da cidade de Ourinhos apresenta outra limitação relevante. A ausência de estabilidade na carreira desses profissionais pode influenciar negativamente a participação e o comprometimento com processos de formação a longo prazo. A instabilidade profissional pode influenciar diretamente a disponibilidade e a disposição dos docentes em se engajar plenamente em programas de desenvolvimento, prejudicando a continuidade e a eficácia da formação.

Essas limitações destacam a necessidade premente de uma revisão nas políticas educacionais, visando não apenas ao estímulo inicial à formação, mas também à criação de condições estruturais estáveis que garantam a participação integral dos professores ao longo de suas carreiras, promovendo uma cultura de desenvolvimento contínuo e aprimoramento profissional.

Refletindo sobre minha atuação como pesquisador, identifico áreas que poderiam ser aprimoradas em futuras investigações. Em primeiro lugar, reconheço a necessidade de intensificar a coleta de dados qualitativos, visando a uma compreensão mais profunda das experiências e percepções dos participantes. Além disso, considero importante estender o período de observação para capturar potenciais mudanças ao longo do tempo, enriquecendo a análise temporal.

Outro ponto a ser destacado é que como pesquisador reconheço a necessidade de avaliar criticamente a gestão do tempo durante a formação. A intenção de estender os prazos, inicialmente concebida como uma forma de proporcionar mais apoio, revelou-se, na prática, menos eficaz do que o esperado. Acredito que prolongar excessivamente os prazos, embora fosse uma tentativa de

facilitar o processo, não alcançou os resultados desejados e, em alguns casos, pode ter até prejudicado a dinâmica e a eficácia da formação. Esse aprendizado me leva a considerar estratégias mais equilibradas e também flexíveis para o gerenciamento do tempo em futuras iniciativas formativas, priorizando a eficiência e a adaptação às necessidades específicas dos participantes

Refletir sobre a dinâmica de acompanhamento além das fronteiras da sala de aula é fundamental para aprimorar os processos formativos e as pesquisas relacionadas à formação docente. Embora a interação com os professores tenha ocorrido predominantemente fora do contexto de sala de aula, seria valioso explorar como essa dinâmica tem influenciado o ambiente escolar, especialmente em relação ao desempenho dos alunos. Investigar como as estratégias e conhecimentos adquiridos pelos professores têm sido utilizados em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, afetado o processo de aprendizagem dos alunos pode fornecer *insights* valiosos. Considerar esse aspecto em pesquisas futuras pode enriquecer ainda mais a compreensão das experiências educacionais dos alunos resultantes das iniciativas de formação continuada.

Por fim, a arte, intrinsecamente ligada à expressão criativa e ao desenvolvimento humano, está em constante evolução e é influenciada pelas tecnologias digitais contemporâneas. Embora essas tecnologias ofereçam novas oportunidades para a produção artística, abrindo portas para novas formas de expressão e experimentação, é evidente que seu potencial ainda é subexplorado no contexto educacional. A escassez de pesquisas dedicadas ao uso das tecnologias no ensino de arte e na prática artística destaca uma lacuna que merece atenção. Explorar mais profundamente como as ferramentas digitais podem ser usadas de maneira eficaz no currículo de Arte pode não apenas enriquecer a experiência dos estudantes, mas também fornecer *insights* valiosos sobre o papel das tecnologias na promoção da criatividade.

Finalizamos, por ora, esta pesquisa, com a expectativa de que ela possa contribuir com os estudos do campo de formação de professores ou em possíveis desdobramentos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Raphael Lorenzeto. Localização de Ourinhos em São Paulo. **Wikipedia**, Los Angeles, CA, 2006.  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ourinhos#/media/Ficheiro:SaoPaulo Municip Ourinhos.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ourinhos#/media/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_Ourinhos.svg). Acesso em: 15 dez. 2022.
- ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 21., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--\\_Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--_Int.pdf). Acesso em: 01 dez. 2007. p. 1-15.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. *In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 5., 12-13 nov. 2007, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2007. p. 1-17. Disponível em: <https://etic2008.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho** – Ensaio de sociologia do trabalho. São Paulo: Práxis, 2013.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e estranhamento: saúde e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo: LTr, 2012.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**. O espírito do toyotismo e a era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvmJS4Xc63sqfcYt5j/abstract/?lang=pt#ModalTutor>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- AMIEL, Tel; AMARAL; Sergio Ferreira do. Nativos e imigrantes: questionando o conceito de fluência tecnológica docente. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 21, n. 3, p. 1-11, 2013.
- AMORIM, Mariana Barbosa de; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4241121, 2020. DOI: 10.14244/198271994241. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4241>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bkHHf89FnBmcM74RktJjt3x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Século XXI: A nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (org.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008. p. 13-19.

ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, supl. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00087318.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. Posturas individuais inerentes às dinâmicas colaborativas no ensino on line. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, CREAD MERCOSUR/SUL, 12., 2007, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2007b. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/20.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/20.pdf). Acesso em: 01 dez. 2023.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. *In*: SANTOS, Edméa Oliveira; SAMPAIO, Fábio Ferrentini; PIMENTEL, Mariano (org.). *Informática na Educação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 1). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/curadoria>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BATTISTI, Isabel Koltermann. *Mediações na Significação do Conceito Vetor com Tratamento da Geometria Analítica em Aulas de Matemática*. 2016. Tese (Pós-Graduação em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. *In: ARAÚJO, Bohumila Sampaio; FREITAS, Katia Siqueira (coord.). Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada.* Salvador: ISP/UFBA, 2007. p. 73-92.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 42. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRAZIER, Fábio. Formação Continuada de Professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

BRITO, Glaucia da Silva. *Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significativos. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor.* Rio de Janeiro: Business Graphics Editora, 2020.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; BATISTA, Heloisa Fernanda Francisco. Breves considerações teóricas sobre a pesquisa-ação. *Revista Prisma*, v. 02, p. 140-153, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/48>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CANCIAN, Queli Ghilardi; PASINI, Juliana Fátima Serraglio; MALACARNE, Vilmar; SOLIGO, Valdecir. Precarização e intensificação do trabalho docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 2, p. 148-164, 2022. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7204>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão sistemática e meta-análise. *Usina de Pesquisa*, 16 maio 2001. Disponível em: [www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf](http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf). Acesso em: 04 jun. 2022.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa TIC EDUCAÇÃO 2020. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil. Organização: Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic\\_educacao\\_2020\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa TIC Educação 2022**. São Paulo: CGI.br, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; BORELLA, Thaís; CASTRO, Rosane Michelli de. O desenvolvimento da filogênese e da ontogênese da linguagem: alguns aspectos, segundo a teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 3, p. 599-613, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6747>. Acesso em: 27 abr. 2024.

COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 18, n. 2, p. 40-54, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11137/7486>. Acesso em: 28 abr. 2024.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CRUZ, Gabriela Teles Meira. Políticas Públicas Educacionais: impactos e implicações na melhoria da qualidade educacional brasileira. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 15-17 out. 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Realize, 2020. p. 1-13. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_S\\_A21\\_ID6277\\_01092020174303.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A21_ID6277_01092020174303.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DOMINGUES, Joelza Ester. Teseu e o Minotauro. **Ensinar História**, mar. 2019.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DUARTE, Patricia Felix. **A formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza para o uso de tecnologias digitais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108046>. Acesso em: 27 de abril de 2024

ELACQUA, Gregory; MAROTTA, Luana. Is working one job better than many? Assessing the impact of multiple school jobs on teacher performance in Rio de Janeiro. **Economics of Education Review**, v. 78, oct. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775719306041?via%3Dihub>. Acesso em: 28 abr. 2024.

EMEF PROF. JOSÉ ALVES MARTINS. **Projeto Político-Pedagógico**. Ourinhos: EMEF Prof. José Alves Martins, 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Intermeio*. Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 16, n. 31, p. 216-237, jan./jun. 2010.

FALCÃO, Elenize Vieira. A formação continuada de professores: possíveis contribuições das narrativas compartilhadas. *Relva*, v. 7, n. 2, p. 36-47, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4931>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

FELDENS, Dinamara Garcia. *Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser*. Maceió: EDUFAL, 2008.

FELIX, Camila Mesquita; ALVES, Paula Trajano de Araujo; MONTEIRO, Biatriz de Souza; VASCONCELOS, Ana Paula Martins Farias. A romantização do trabalho docente e o discurso da positividade tóxica: um olhar sobre a formação de professores no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE. 29-31 jan. 2020, Redenção. **Anais [...]**. Redenção:

UNILAB, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief2020/237242-a-romantizacao-do-trabalho-docente-e-o-discurso-da-positividade-toxica--um-olhar-sobre-a-formacao-de-professores-/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins; ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 30, n. 116, p. 620-643, jul./set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FbMVxqZ6tLB9gytrRW6SNzn/?format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FERNANDES, Maria José Silva. Formação de professores no Brasil: algumas reflexões a partir do trabalho docente. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 111-121.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Arte na Educação Escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Andréa Cristina Oliveira; PASSOS, Janduhy Camilo. Um olhar sobre a qualidade de vida no trabalho do professor de ciências contábeis: o caso de uma universidade federal mineira. In: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 1., 08-09 out. 2015, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2015. Disponível em: [http://www.cont.facic.ufu.br/sites/cont.facic.ufu.br/files/5-3173\\_um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_qvt\\_do\\_docente\\_em\\_contabeis.pdf](http://www.cont.facic.ufu.br/sites/cont.facic.ufu.br/files/5-3173_um_olhar_sobre_a_qvt_do_docente_em_contabeis.pdf). Acesso em: 28 abr. 2024.

FERREIRA, Camila Fernandes de Lima; CABRINI, Renata Melissa Boschetti; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; MELLO, Diene Eire de. Uma experiência formativa no ensino remoto: possibilidades para pensar o processo de formação docente para o uso das tecnologias digitais. *Revista ReDoC*, v. 6, n. 5. Edição Especial, p. 177-193, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66564/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e75857.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERREIRA, Maria Salonilde. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e (org.). *Saberes e práticas de docência*. Campinas: Mercado de letras, 2012. p. 359-396.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Lóiola (org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepumuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 3, p. 463-477, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, Estela M; PACIULLI BRYAN, Newton (ed.). *(Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 121-150.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 27 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, João Ferreira de; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, p. 253-276, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18883/10998>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GRIGORI, Pedro. Bolsonaro confirma que demitiu servidores do Iphan por interditar obra da Havan. *Correio Braziliense*, Brasília, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/politica/2021/12/4971109-bolsonaro-confirma-que-demitiu-servidores-do-iphan-por-interditar-obra-da-havan.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HILA, Cláudia Valéria Doná. *Ferramentas curso de formação e sequência didática*: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000172412>. Acesso em: 17 dez. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ourinhos**. Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ourinhos/panorama>. Acesso em: 27 abr. 2024.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, Elena Mabel Brütten; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia (org.). *Epistemologia das ciências da educação*. Natal: EDUFRN, 2009. p. 209-225.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**, v. 1, p. 33-61, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado*: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Em quarentena*: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 09 set. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte e na pintura em particular*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LADEIRA, Lílian Bonsanto; COSTA, Débora Vargas Ferreira; COSTA, Marcos Paulo do Couto. O Conflito de Gerações e o Impacto no Ambiente de Trabalho. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 9., 2013, Niterói. **Anais** [...]. Niterói, 2013. p. 5-23. Disponível em: <https://silو.tips/download/o-conflito-de-geracoes-e-o-impacto-no-ambiente-de-trabalho>. Acesso em: 28 abr. 2024.

LEMOS, André. *Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEVORATO, Adrieli de Fátima Massaro. **Satisfação no Trabalho e Absenteísmo entre Professores da Rede Estadual de Ensino Básico de Londrina**. 2016. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://pos.uel.br/saudecoletiva/wp-content/uploads/2021/10/Adrieli-de-Fatima-Massarو-Levorato.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. *Revista de Educação*, v. 60, p. 39-45, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. Cultura Digital, linguagens e TDIC na BNCC e na BNC-Formação no contexto da pandemia. *Revista Linguagem*, v. 40, Número temático. Covid-19: uma pandemia sob o olhar das ciências da linguagem, p. 288-304, 2021. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/1388/863>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LONGAREZI, Andrea Maturano; ALVES, Tamarisa de Camargo. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 125-132, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100014>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 17 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: 191 abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Sobre a particularidade como categoria estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral*. v. 1 e 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23845/16818>. Acesso em: 20 out. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisa-formação Formação-pesquisa*: criação de saberes e heurística formacional. Campinas: Pontes, 2021.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The Specialist*, v. 19, n. 2, 1998. p. 169-184.

MALAVÉ-FONSECA, Luisa Fernanda; SERRANO-CÁRDENAS, Lizeth Fernanda; CASTRO-SILVA, Hugo Fernando. A pandemia de COVID-19 e o papel da mulher na economia do cuidado na América Latina: uma revisão sistemática da literatura. **Estudos Gerenciais**, v. 37, n. 158, p. 153-163, mar. 2021. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232021000100153&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232021000100153&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 28 abr. 2024.

MANCIBO, Deise; GOULART, Samira Meletti da Silva; DIAS, Viviane da Cunha. Trabalho docente na UERJ (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. p. 1-16. Disponível em: <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f586c4d0-c0aa-4743-8a51-8225484a5884/content>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências e Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, José de Souza. Morte da memória científica. *Estadão*, São Paulo, 22 maio 2010. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/alias/morte-da-memoria-cientifica-2/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/zCtGJQTJ3d8NFrXfCfR3XHM/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **O conceito marxista de homem**. Tradução de Thomas Burton Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MATTIA, Maria Cláudia Maquêa Rocha. **Formação continuada de professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas\\_2018/Maria\\_Claudia\\_Maquea\\_Rocha\\_Mattia.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2018/Maria_Claudia_Maquea_Rocha_Mattia.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 85-100. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-04.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. *Ambiências Formativas com a utilização das Tecnologias Digitais*. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MELLO, Maria Aparecida. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 14, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7317/5105>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio/ago. 2014. Disponível em: [https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763/pdf\\_31](https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31). Acesso em: 28 abr. 2020.

MENDES, Brenda Raíza Domingos; MARCOLINO, Kessy Eduarda Aparecida; ARAÚJO, Roberta Negrão de. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15798>. Acesso em: 18 set. 2022.

MENEGAIS, Denice Aparecida Fontana Nisxota; FAGUNDES, Léa da Cruz.; SAUER, Laurete Zanol. Impacto da Inserção de Tecnologias Digitais na Formação Inicial de Professores de Matemática Egressos de uma Universidade Pública Federal. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53560/33059>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MISKULIN; Rosana Gioretta Sguerra; PENTEADO, Mirian Godoy; RICHT, Andriceli; MARIANO, Carla Regina. A Prática do Professor que Ensina Matemática e a Colaboração: uma reflexão a partir de processos formativos virtuais. *Bolema*, v. 25, n. 41, p. 173-186, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514009.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia Maira Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023

MONTEIRO; Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; MOTA, Rafael Silveira da. Desvalorização profissional dos professores. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos – RELAEC*, v. 3, n. 13, p. 1-19, jan./fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55470/relaec.37379>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MORAES, Camila Emilio de. **Análise da formação continuada de professores no âmbito do programa educação inovação conectada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6281>. Acesso em: 12 out. 2023

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. *Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais: uma proposta de mediação didática colaborativa baseada na cognição distribuída*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151745>. Acesso em: 20 out. 2023.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Cláudia Maria de. A reconstrução da prática docente: reflexos da intervenção em uma experiência didática. *Revista Profissão docente*, v. 17, n. 36, jan./jul., 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1107>. Acesso em: 20 out. 2022.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; TORRES, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião. Pandemia e política de formação docente: estudo de caso sobre a capacitação e contingenciamento. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 17, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6181>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, Lisandra Espíndula; ALVES, Júlia Somberg; OLIVEIRA, Renata Ghislendi; NATIVIDADE, Cláudia. Mulheres em tempos de pandemia: um ensaio teórico-político sobre a casa e a guerra. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, p. 01-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/93BpjQdGtPs9Lxs9SCSWHkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; LEME, Luciana França. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021. (Relatório de políticas educacionais; 8). Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/volume-de-trabalho-dos-professores-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

NASCIMENTO, Rute Elen do; MELLO, Diene Eire de; FERREIRA, Camila Fernandes de Lima; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Porque eles (elas) não abriram as câmeras? Reflexões sobre as aulas síncronas no Ensino Remoto Emergencial. *Educação em Análise*, v. 8, n. 1, p. 98-115, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48267>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Linguagem da Colaboração Crítica no Desenvolvimento da Agência de Professores de Ensino Médio em Serviço<sup>1</sup>. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 61, p. 625-652, 2017.

NOGARO, Arnaldo; DALMINA, Rute Rosângela. A contribuição da aprendizagem mediada para a formação de professores. *Revista Interfaces da Educação*, v. 5, n. 15, p. 7-23, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/446/412>. Acesso em: 10 dez. 2023.

NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp046250.pdf>. Acesso em 20 out 2023

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da (org.). *Os Professores e a sua Formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Introdução. In: NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-29.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Os Professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola. *Revista Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 jan. 2024.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de->

<educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44, p. 209-227, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

OLIVEIRA, Ruam; OLIVEIRA, Vinícius de. Conectividade avança nas escolas, mas faltam dispositivos para professores e alunos. **Porvir**, São Paulo, 25 set. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/conectividade-avanca-escolas-faltam-dispositivos/>. Acesso em: 15 dez 2023.

OLIVEIRA, Walas Leonardo de; RIBEIRO, Luís Antônio. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, v. 31, n. 3, p. 29-47, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831/32398>. Acesso em: 18 set. 2022.

OURINHOS. Lei Complementar nº 911, de 05 de outubro de 2015. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ourinhos, e dá outras providências. *Diário Oficial*, 05 out. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-ourinhos-sp>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PAIVA, Willian Leonardo Detoni de. **Desafios na formação continuada dos professores e o uso de ferramentas digitais no Ensino Fundamental I**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5348929](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5348929). Acesso em: 20 out. 2024.

PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). *Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.

PAULA, Cinthia Cristina Azevedo de. **Formação Continuada Colaborativa e o Uso das TDICs: Estado do conhecimento**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2019. Disponível em:

[http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/36831/1/2019\\_CynthiaCristinaAzevedo dePaula.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/36831/1/2019_CynthiaCristinaAzevedo dePaula.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>. Acesso em: 29 set. 2022.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educação & Realidade**, v. 17, n. 2, p. 577-603, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3961/2286>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PESCE, Marly Krüger de; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Percepção de professores de ensino superior, durante a formação continuada, sobre tecnologias digitais. *Transmutare*, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10450>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PESCUMA, Derna; CASTILHO Antonio Paulo Ferreira de. Pesquisa: conceituação e níveis. In: PESCUMA, Derna; CASTILHO Antonio Paulo Ferreira de. *Projeto de Pesquisa - O que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração*. São Paulo: Olho d'Água, 2005. p. 11-43.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Ambiências computacionais para dinamizar sua aula online: é hora de ocuparmos ciberespaços! *SBC Horizontes*, 21 set. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/09/ambienciascomputacionais>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PINHEIRO, Bianca Emanuely Horbus. Formação docente para o potencial das tecnologias digitais no ensino de arte. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1864/2/BIANCA%20EMANUELLY%20HORBUS%20PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; OLIVEIRA, Valéria de Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino En-Revista*, v. 17, n. 01, p. 111-133, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8187>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PRADO, Ricardo Augusto Nunes; PRADO, Mariana Siqueira. A precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil. **Trabalho & Educação**, v. 22, n. 1, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8927>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília,

Brasília, 2010. Disponível em:  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012). Acesso em: 20 jan. 2024.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. *Em Aberto*, v. 35, n. 113, p. 141-163, 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085>. Acesso em: 04 ago. 2022.

RANGEL, Carlos Henrique. Encontro. *Luso Poemas*, 2011. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=204588>. Acesso em: 07 jul. 2023.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky uma perspectiva histórico cultural*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; SANTOS, Rosemary dos. Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/30589>. Acesso em: 27 abr. 2024.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na Cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/1, p. 295-310, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3676>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RODRÍGUEZ-LOUREIRO, Lucía; ARTAZCOZ, Lucía; LÓPEZ-RUIZ, María; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BENAVIDES, Fernando Garcia. Joint effect of paid working hours and multiple job holding on work absence due to health problems among basic education teachers in Brazil: The educatel study. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/JsCc337q4Rr66SkFbHQHtjQ/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SALOMON, Gavriel (ed.). *Distributed Cognitions: psychological and educational considerations*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2021.

SANTOS, Alexa Fagundes dos; BATTISTI, Isabel Koltermann. O conceito de mediação na perspectiva histórico-cultural: um ensaio de estado de arte do ano 2018. In: MOSTRA INTERATIVA DA PRODUÇÃO ESTUDANTIL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 5., 2018, Ijuí. *Anais [...]*. Ijuí: Unijuí, 2018. p. 1-6. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/12676/11356>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS, Amanda Sertori dos. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a competência em informação no contexto escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado

em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93637>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SANTOS, Cicera Maria Mamede; LEITE, Ana Paula de Oliveira Ribeiro; MALTA, Juliana Oliveira de; ARAÚJO, Lídia Karla Rodrigues. A escola como espaço de aprendizagem e formação do professor. *In: CONEDU (Conedu em Casa)*, 7., v. 1. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2021. p. 108-126. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74105>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Edméa. A cibercultura na das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Proped-UERJ, CNP, 2011.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na Educação Online. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 2, n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTOS, Edson Segamarchi dos. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). 2012. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10359>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Rosemary dos; AMARAL, Mirian Maia do. Ambiências Formativas como Espaçostempos de Autorias no Ensino Superior. *Educação em Revista*, v. 36, e231041, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/C5YCCqHTwfThTxYvDFPHq7H/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, n. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, Westerley Antônio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2. sem. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>. Acesso em: 18 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção de conhecimento. *Educação e Filosofia*, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan. 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPqhMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SCHLEMMER, Eliane; TREIN, Daiana. Criação de Identidades Digitais Virtuais para Interação em Mundos Digitais Virtuais em 3D. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EAD – ABED, 14.*, 2008, Santos. *Anais [...]*. Santos: ABED, 2008. p. 1-11.

SCHNELL, Roberta Fantin; QUARTIERO, Elisa Maria. A sociedade da informação e os novos desafios para a educação. *Revista Linhas*, v. 10, n. 2, p. 104-126, jan./jun. 2009.

SCHWARZ, Juliana Corrêa; CAMARGO, Denise de. Teoria da atividade reflexiva: contribuições teóricas e práticas derivadas da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski. *In: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa.* Porto Alegre: Fi, 2019. p. 67-82.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação profissional do educador: Pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista ANDE*, v. 10, n. 17, p. 29-40, 1991. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000868181>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. *In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.* Bauru: UNESP; Cultura Acadêmica, 2008. p. 1-9.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 79-83, 2009.

SILVA Maria Marta da; CEDRO, Wellington Lima. A colaboração como elemento essencial da formação do professor que ensina matemática: o caso do clube de matemática. *Vidya*, v. 42, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/4039/2941>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. Uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70070- 70079, set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n9-452>. Acesso em: 5 maio 2021.

SILVA, Daniele Cariolano da; MARTINS JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; NUNES, João Batista Carvalho. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação em Revista*, v. 38, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vfYpxdKhR6BBSrf3YpSHjqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais:** em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bf65e43c-9bcb-4ac2-899e-d16dcb9d64c7/content>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Marco. Interatividade na educação híbrida. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio Ferrentini (org.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ieducao.ceie-br.org/interatividade>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da. A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal estar docente. **Guarujá**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2014. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/educacao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli Almeida. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O Desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter)Regulação. *In*: REGO, Teresa Cristina; OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. de (org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SOARES, Luciene de Jesus e Silva; HENIG, Edir Vilmar. Qualidade de vida no trabalho dos professores do ensino médio da rede pública e privada: O caso comparativo em cinco escolas de Rondonópolis Mato Grosso. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, v. 3, n. 2, p. 96-114, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/8554>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SOUZA NETO, Alaim. *Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos usos feitos pelos professores*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/2212/alaim\\_souza\\_net0.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2212/alaim_souza_net0.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A formação continuada como instrumento mediador de desenvolvimento docente. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 36, n. 2, p. 195-205, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307431064008.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

TANAJURA, Laudelino Luis Castro; BEZERRA, Ada Augusto Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TATAGIBA, Lucilene de Souza; SERAFIM, Antonio Rodrigo Souza; TATAGIBA, Jocilea de Souza. Ambientes Virtuais de aprendizagem em tempos de pandemia: diferentes experiências. *Revista Educação Pública*, v. 23, n. 11, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-em-tempos-de-pandemia-diferentes-experiencias>. Acesso em: 25 dez. 2023.

TAVARES, Elma Dias; ALVES, Fernanda Aparecida; GARBIN, Luciana de Souza; SILVESTRE, Maria Lúcia Cimadon; PACHECO, Ricardo Dias. **Projeto de qualidade de vida**: combate ao estresse do professor. Projeto (Intervenção em Qualidade de Vida) – Curso de Gestão da Qualidade de Vida na Empresa. Campinas, 2007. Disponível em: [https://www.unicamp.br/feef/espec/hotsite/gqve/TCC\\_GustavoElmaLuciaCi%20madon.pdf](https://www.unicamp.br/feef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoElmaLuciaCi%20madon.pdf)

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. *Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática*. *Coleção Agrinho*, p. 61-93, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod\\_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

UNESCO. UNESCO celebra o poder da arte e da educação em todo o mundo. *UNESCO.ORG*, 26 maio 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo de ensino e aprendizagem. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. p. 22-31. Disponível em: [https://cmaspublish.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE\\_2005.pdf](https://cmaspublish.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede de criação dos atos de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27554785014/html/>. Acesso em: 10. mar 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. v. 4. Madrid: Visor, 2006. Parte 2. (O problema da idade).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas psicologia*, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011). Acesso em: 15 nov. 2023.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****"AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS"**

Prezado(a) Senhor(a) professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **"AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS"**, a ser realizada em escolas da Educação Básica. O objetivo da pesquisa é **"Analisar a contribuição de ações formativas e interventivas mediadas por tecnologias digitais como subsidiárias de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas"**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma:

a) Encontros formativos de aprofundamento teórico e prático com a utilização das tecnologias digitais, com encontros quinzenais de forma presencial e/ou on-line, planejamento e acompanhamento do trabalho com os professores participantes da pesquisa, de março a junho de 2023. Não se trata de um curso estanque fragmentado, mas um percurso de colaboração, acompanhamento e acolhida. Assim a pesquisa é produzida com o professor e não para o professor.

b) Encontros de diálogos, trocas de informação, planejamento, execução e avaliação das ações interventivas no período de março a junho de 2023.

Além disso, contamos com sua participação e autorização no levantamento dos seguintes dados:

1. Análise documental do material didático, dos planos de ensino e das atividades desenvolvidas pelos professores e realizadas com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no período de março a junho de 2023;
2. Observação participante dos encontros de formação a ser realizada de forma online e nas dependências da EMEF José Alves Martins - Ourinhos/SP, no período de março a junho de 2023, com encontros quinzenais;
3. Entrevista semiestruturada inicial com professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre os conhecimentos prévios em relação ao conhecimento e utilização das tecnologias digitais em suas práticas educativas e posterior ao período de formação sobre as aprendizagens e expectativas atingidas;
4. Análise das narrativas construídas nos encontros formativos e em diversos momentos do projeto;

5. Imagens por meio de fotografias das produções e das atividades realizadas pelos estudantes;
6. Observação participante durante os encontros formativos para coletar dados referentes às compreensões, produções e autorias dos professores;
7. Entrevista semiestruturada final para elucidar as contribuições dos encontros formativos em sua ação docente;
8. Grupo focal ao final do processo formativo para coletar dados referente às aprendizagens, superações e trajetória percorrida;
9. Gravação em áudio dos momentos formativos e dos depoimentos dos professores participantes;

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O material será guardado pelo período de duração do projeto (dezembro de 2023), período necessário para que as análises dos dados e elaboração do relatório final sejam concluídas.

Ressaltamos que por ter como objetivo analisar a contribuição de ações formativas e interventivas mediadas por tecnologias digitais como subsidiárias de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas, não haverá prejuízo de carga horária ou mesmo de conteúdos, pois por ter como foco ações formativas mediadas por tecnologias digitais, estes serão relacionados com as ações docentes.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são o de produzir dados que possibilitem a elaboração de referenciais a partir do desenvolvimento de estratégias didáticas mediadas por tecnologias digitais para subsidiar práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas e a elaboração de produtos educacionais para atender as necessidades formativas deste público.

Quanto aos riscos, esclarecemos que eles podem ser de ordem psicológica, como constrangimento ao responder os questionários e entrevistas, desconforto e estresse ao mediante exposição nas situações coletivas, cansaço ao responder as perguntas. Os riscos também podem ser de ordem moral e emocional ao confrontar crenças e

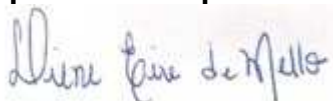
concepções com colegas e pesquisadores, desconforto ao se expor diante dos demais participantes do projeto. No entanto, visamos o cuidado ético e cautelar para evitar e/ou reduzir os prejuízos que os riscos virem a causar. Assim, nos comprometemos a minimizar os dados e respeitar as particularidades dos participantes, considerando as características da pesquisa, o contexto e as individualidades dos participantes.

Os custos do projeto serão arcados pelo pesquisador.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **Diene Eire de Mello. E-mail: diene.eire@uel.br fone: (43) 99183-454. Endereço: Rua Jerusalém, 300 ap. 303, torre 2 - Gleba Palhano. Cep: 86050520.** Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 10 de novembro de 2021.

**Pesquisador Responsável**



Diene Eire de Mello  
RG: 5937529-6

\_\_\_\_\_ (NOME POR  
**EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

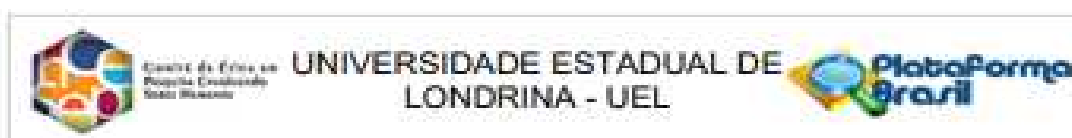
Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

## APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** AMBIÊNCIAS FORMATIVAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

**Pesquisador:** DIENE EIRE DE MELLO

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 53275621.4.0000.5231

**Instituição Proponente:** CECA - Departamento de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.328.262

##### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas intitulado DidaTic - Didática, Tecnologias e Aprendizagem, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e registrado no CNPQ, que tem como foco ações formativas mediadas por tecnologias digitais. Para tanto, tem como objetivo analisar a contribuição de ações formativas e interventivas mediadas por tecnologias digitais como subsidiárias de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambientes formativos. Este toma como referencial as teorias histórico-cultural e cognição distribuída, sendo que a primeira vai nortear a compreensão de que a gênese do desenvolvimento mental do sujeito tem suas bases nas situações mediadoras existentes nas práticas sociais e instrumentais. Já a teoria da cognição distribuída ajuda a entender como o sujeito interage no e com o contexto a partir dos processos mediacionais que nele ocorrem. Trata-se de um estudo qualitativo, na modalidade exploratório-explicativa, com princípios da pesquisa-ação emancipatória, tendo como público alvo professores e estudantes da Educação Básica. Os procedimentos de coleta assegurarão a triangulação, mediante a variedade de fontes de informação: observação participante, questionário com professores e estudantes, entrevista e reentrevista com professores e estudantes, análise documental, grupo focal e produção de narrativas. A pesquisa pretende colaborar apresentando as contribuições das ações formativas mediadas pelas tecnologias digitais e das ambientes formativos como espaço de formação e experiências pedagógicas, bem como a elaboração de produtos educacionais por meio de material

**Endereço:** LADESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-3433

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep200@uel.br



Centro de Estudos em  
Educação Popular  
UEL Londrina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.028.262

didático orientador a fim de subsidiar ações didáticas que visumbrem a promoção de ambiências formativas, práticas autorais, colaborativas e emancipatórias.

#### Critério de Inclusão:

1o Professores e alunos que atuam na escola selecionada da cidade de Londrina. 2o Professores e alunos que estejam dispostos a participar de forma colaborativa, de ações formativas mediadas pelas tecnologias digitais, como subsidiárias de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas.

#### Critério de Exclusão:

1o Professores e alunos que não atuam na escola selecionada na pesquisa. 2o Professores e alunos não dispostos a participar de forma colaborativa, de ações formativas mediadas pelas tecnologias digitais, como subsidiárias de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas.”

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Analisar a contribuição de ações formativas e interventivas mediadas por tecnologias digitais como subsidiárias de práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas.

##### Objetivo Secundário:

- Compreender como a formação continuada de professores com o uso das tecnologias digitais contribui para criação de ambiências formativas e potencialização de práticas educativas emancipatórias.- Compreender a contribuição da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Cognição distribuída no desenvolvimento de práticas educativas com o uso das tecnologias digitais; - Identificar os sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho pedagógico em um contexto mediado pelas tecnologias digitais; - Conhecer as formas de apropriação e de uso das tecnologias digitais pelos professores em suas práticas pedagógicas; - Investigar o potencial das tecnologias digitais como promotoras de ambiências formativas e mediadoras das aprendizagens dos estudantes”

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Riscos (Aspectos éticos): A pesquisa indica como riscos previsíveis ao participante ou ao coletivo

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep200@uel.br



Continuação do Parecer: 6.328.382

de participantes do projeto são aqueles de danos imediatos e/ou tardios tendo em vista a exposição de informações pessoais ao ceder a entrevista, de opiniões durante os encontros formativos, da observação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula que poderão causar constrangimento ou trazer à tona memória de experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico. Assim, o risco previsível é de ordem psicológica e moral. Em caso de ocorrências relatadas pelos participantes, promoveremos momentos individuais e/ou grupos para que tais fatos sejam esclarecidos e oferecer às devidas orientações necessários para superação do dano psicológico que foi causado.

#### **Benefícios:**

**Para o professor:** Os benefícios esperados são o de produzir dados que possibilitem a elaboração de referenciais a partir do desenvolvimento de estratégias didáticas mediadas por tecnologias digitais para subsidiar práticas autorais, colaborativas e emancipatórias que resultem em ambiências formativas e a elaboração de produtos educacionais para atender as necessidades formativas deste público. **Para os estudantes:** Os benefícios esperados são o de ampliar o olhar didático para este público, de maneira a elucidar práticas educativas que atendam as necessidades formativas dos estudantes, pois ao se pensar nos processos formativos e cognitivos deste público não se pode anular as relações e apropriações por eles estabelecidas com as tecnologias digitais.\*

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão do assunto proposto. O projeto apresenta relevância social e científica devidamente justificados, os materiais e métodos empregados são pertinentes aos objetivos da pesquisa.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foi apresentada a seguinte justificativa pela proponente:

"Os motivos da solicitação de adendo se devem a inclusão de outras instituições coparticipantes para o desenvolvimento da pesquisa como segue: Escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina 1) Escola Municipal Nina Gardemann 2) Escola Municipal Carlos Kraemer Ressalta-se que os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados não serão alterados, mantendo os mesmos critérios estabelecidos no projeto 'Ambiências Formativas com uso de Tecnologias'".

Foram apresentados ainda os seguintes documentos:

<b>Endereço:</b> LABESC - Sala 14	<b>CEP:</b> 86.057-070
<b>Bairro:</b> Campus Universitário	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> LONDRINA
<b>Telefone:</b> (43)3371-5455	<b>E-mail:</b> cep200@uel.br



Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.008.262

- Adendo ao projeto, com justificativa, nome das escolas a serem incluídas, equipe de trabalho, cronograma de execução.
- Ofício da Secretaria Municipal de Educação, devidamente assinado, autorizando a realização da pesquisa nas escolas solicitadas, mediante aceite das mesmas.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-070

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep200@uel.br



Centro de Estudos e  
Pesquisas Educativas  
UEL - Londrina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.328.262

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2218271_E2.pdf	21/09/2023 17:37:35		Aceito
Outros	Termo_11050788_BRN30055CE53AF8_077041.pdf	21/09/2023 17:35:33	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
Outros	Adendo_Projeto_Ambiencias_2.pdf	21/09/2023 17:34:50	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
Outros	Emenda_Projeto_Ambiencias.docx	20/03/2023 15:09:26	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
Outros	termo consentimento londrina_segundo.pdf	20/03/2023 15:03:43	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_2023.docx	03/03/2023 09:48:06	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
Outros	termo consentimento Apucarana.pdf	14/02/2023 17:15:11	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
Outros	Termo consentimento Ourinhos.pdf	14/02/2023 17:12:44	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
Outros	Termo consentimento londrina.pdf	14/02/2023 17:11:09	ANDRIELI DAL PIZZOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_termo_de_Assentimento.docx	21/12/2021 19:55:55	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_projeto_ambiencias.pdf	12/11/2021 18:17:34	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	9_Observacao_participante.docx	12/11/2021 15:53:17	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	8_Roteiro_de_Analise_das_producoes_dos_alunos.docx	12/11/2021 15:53:06	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	7_Roteiro_para_entrevista_com_os_alunos.docx	12/11/2021 15:52:54	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	6_Questionario_Com_Todos_os_Alunos.docx	12/11/2021 15:52:41	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	5_Observacao_participante_com_diario_de_bordo.docx	12/11/2021 15:52:27	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	4_Grupo_Focal.docx	12/11/2021 15:52:14	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	3_Producao_de_Diario_Reflexivo_narrativa.docx	12/11/2021 15:51:57	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	2_Entrevista_final_com_professores.docx	12/11/2021 15:50:17	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Outros	1_Entrevista_inicial_coleta_de_dados_participantes1.docx	12/11/2021 15:48:14	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-3455

E-mail: ceg200@uel.br



Centro de Ética em  
Educação Popular  
São Paulo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.208.202

Declaração de concordância	Declaração_de_instituicao_Coparticipante.pdf	12/11/2021 15:44:42	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_crianca_adolescente.docx	12/11/2021 15:41:54	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.docx	12/11/2021 15:41:37	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_AMBIÊNCIAS_FORMATIVAS.docx	12/11/2021 15:41:20	VANESSA DANTAS VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da COMEP:**

Não

LONDRINA, 27 de Setembro de 2023

---

Assinado por:  
Adriana Lourenço Soares Russo  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-070

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-9435

E-mail: :cep206@uel.br

**ANEXOS**

## ANEXO A – DECRETO 7.754, DE 18 DE JULHO DE 2023



Lei Complementar nº 866, de 30 de março de 2017

Ano XIX - Edição nº 1.751 - www.ourinhos.sp.gov.br - Sexta-feira, 21 de Julho de 2023



**PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS**

Estado de São Paulo

**SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO**

**DECRETO Nº 7.754, DE 18 DE JULHO DE 2023**

*Dispõe sobre o contingenciamento de despesas públicas no âmbito do Município de Ourinhos para o exercício de 2023.*

LUCAS POÇAY ALVES DA SILVA, Prefeito Municipal de Ourinhos, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, e

**CONSIDERANDO** que a responsabilidade na gestão fiscal pressupõe ação planejada e transparente, com prevenção de riscos e correção de desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, nos termos do estabelecido na Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000;

**CONSIDERANDO** que a realização das despesas deverá condicionar-se ao efetivo fluxo de ingresso das receitas e à situação econômico-financeira da Municipalidade;

**CONSIDERANDO** que a gestão pública eficiente proporciona a efetividade na prestação de serviços públicos, refletindo diretamente na qualidade de vida da sociedade;

**CONSIDERANDO** o cenário fiscal agravado pela redução da arrecadação do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, impactando sensivelmente na arrecadação tributária do Município;

**CONSIDERANDO** a abrupta e constante queda prevista para os meses de Julho e Agosto de 2023, nas transferências constitucionais do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) conforme Previsão de Repasses publicada pelo Tesouro Nacional;

**DECRETA:**

**Art. 1º.** O Contingenciamento de Gastos do Poder Executivo, com o objetivo de direcionar ações gerais para mitigar os impactos econômicos e financeiros, no exercício de 2023.

**Art. 2º.** Os órgãos da Administração direta do Poder Executivo, independentemente de outras medidas a serem adotadas com o objetivo de redução de despesas, deverão revisar as despesas programadas de acordo com as diretrizes deste decreto.

§ 1º. A execução orçamentária e financeira realizar-se-á baseada pelas projeções de receitas, considerando o cenário econômico e, como consequência, da arrecadação tributária, objetivando, neste contexto, balizar os recursos disponíveis às suas respectivas despesas.

§ 2º. O responsável pelo Órgão deverá adequar a sua programação orçamentária de forma a melhor viabilizar as ações constantes de seu plano de trabalho, definidas na LOA – Lei Orçamentária Anual, obedecendo às limitações deste decreto.

§ 3º. Os Ordenadores de despesas, na adoção das medidas restritivas e de revisão das despesas previstas neste artigo, devem priorizar a continuidade de serviços essenciais;

**Art. 3º.** Fica determinado, no âmbito da Administração Pública Direta, a suspensão das seguintes despesas, no exercício de 2023:

- I – pagamentos em pecúnia de férias e licença-prêmio, prevista em legislação vigente;
- II – da realização de horas extras aos servidores que não estejam envolvidos diretamente na garantia da execução mínima dos serviços essenciais;
- III – pagamentos dos retroativos de gratificações, adicionais, horas extras e demais benefícios e incorporações, prevista em legislação vigente;
- IV – recebimento de remuneração por substituições de chefias, ficando a cargo do superior hierárquico a responsabilidade pela assunção dos serviços.
- V – admissões de novos estagiários e guardas mirins, exceto para reposição de vacância;
- VI – aquisição de imóveis, móveis, veículos, equipamentos, materiais permanentes e novas despesas de capital;
- VII – despesas com cursos, capacitações, treinamentos, participação em eventos, seminários, reuniões, palestras e demais gastos similares, inclusive o pagamento de diárias de viagem, despesas com combustível e pedágios; que impliquem aumento de despesas para o Município;
- VIII – despesas com realização de novos eventos que não estejam previstos no calendário anual do Município, bem como a realização de festivais, festividades, feiras, exposições, competições esportivas, fóruns, congressos, convenções, mostras e quaisquer outras manifestações de caráter técnico-científico, recreativo, educacional, cultural, esportiva, trabalhista, artístico, socioeconômico e turístico, que demandem a contratação de estruturas e/ou alimentação para sua efetivação e demais despesas, exceto aqueles decorrentes de instrumentos legais, subvencionados por verbas vinculadas;

IX – contratos de locação de novos imóveis;

X – novos contratos de obras, que dependam de contrapartida de recursos do Tesouro Municipal;

XI – termos aditivos que impliquem em aumento quantitativo e qualitativo, nos contratos de prestação de serviços/bens de consumo, obras/reformas e locações;

XII – Novas contratações de prestadores de serviço/mão de obra por intermédio de consórcios e entidades do terceiro setor; que impliquem aumento de despesas para o Município;

XIII – Celebração ou prorrogação de convênios ou instrumentos congêneres que impliquem aumento de despesas para o Município;

XIV – Despesa de adiantamento/miúda, com exceção das retiradas para a Secretaria Municipal de Saúde, utilizadas para transporte de pacientes.

Art. 4º. Fica estabelecida a seguinte recomendação para redução e limitação dos empenhos de despesas com bens, serviços e recursos humanos:

I – redução, no mínimo, ao equivalente a 40% (quarenta por cento) das despesas com custeio em geral das respectivas Secretarias, como: material de limpeza e higiene, material de expediente, etc;

II – redução, no mínimo, ao equivalente a 40% (quarenta por cento) das despesas com gêneros alimentícios (café da manhã, marmítex, coffee break, lanches, pães, leite e alimentos em geral).

III – redução, no mínimo, em 50% (cinquenta por cento) das horas extraordinárias, utilizando como parâmetro o quantitativo consolidado na competência de junho/2023;

IV – redução, no mínimo, em 50% (cinquenta por cento) das horas suplementares dos servidores da educação, utilizando como parâmetro o quantitativo consolidado na competência de junho/2023;

V – redução unilateral dos quantitativos contratados, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do valor inicial atualizado dos contratos de prestação de serviços/bens de consumo firmados em regime estimado, por diária, por hora, por produção ou semelhantes, desde que assegurada a continuidade dos serviços;

VI – redução da utilização dos veículos oficiais, incluindo medidas de contingenciamento de uso de veículos, redução de despesa com combustível, manutenção, dentre outras consideradas relevantes;

a) O uso de veículos oficiais de representação (padrão luxo), serão de uso exclusivo do Prefeito, Vice-Prefeito, Secretários Municipais e adjuntos que deverão ser gerenciados pela Secretaria Municipal de Governo adotando medidas administrativas para otimizar o uso de forma corporativa;

b) Os veículos oficiais (padrão básico) utilizados em serviços de rotina administrativa, serão utilizados mediante agendamento, autorizado pela Secretaria Municipal de Governo adotando medidas para otimizar o uso dos mesmos;

c) Fica vedado o uso de veículos oficiais, de forma exclusiva e permanente, por servidor designado;

d) Excetua-se da alínea b, os veículos para uso da(e): Guarda Civil Municipal, Transporte de pacientes da Secretaria Municipal de Saúde, Transporte de Alunos da Secretaria Municipal de Educação, Transporte dos membros do Conselho Tutelar e atividades específicas da Secretaria Municipal de Assistência Social, e outras atividades afins, mediante autorização da Secretaria Municipal de Governo;

e) Os veículos oficiais citados na alínea b, somente poderão ser conduzidos por motoristas ou servidor designado pelo Secretário da Pasta, mediante agendamento;

Art. 5º. As despesas realizadas com recursos oriundos de operações de crédito, convênios e congêneres, do Estado e da União serão autorizadas mediante análise da Secretaria Municipal de Finanças, conforme justificativa e comprovação da necessidade.

Parágrafo único. As requisições de compras e serviços de fonte municipal, poderão, preferencialmente, serem substituídas por recursos vinculados e/ou Fundos municipais;

Art. 6º. Objetivando dar suporte ao acompanhamento das medidas de que trata os artigos 3º e 4º deste Decreto, compete às Secretarias Municipais, no âmbito de atuação de suas respectivas unidades administrativas, o acompanhamento e a fiscalização das medidas propostas.

Art. 7º. As requisições de compras de bens e serviços que encontram-se atualmente pendentes de tramitação, serão restituídas a origem para as adequações definidas neste Decreto.

Art. 8º. O Chefe do Poder Executivo, excepcionalmente, mediante justificativa plausível e comprovação da necessidade, poderá estabelecer exceção às condições estabelecidas nos art. 3º e 4º.

Art. 9º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo os seus efeitos a partir de 01 de julho de 2023.

Prefeitura Municipal de Ourinhos, 18 de julho de 2023.

**LUCAS POCAY ALVES DA SILVA**

Prefeito Municipal

Publicado e registrado na Secretaria Municipal de Administração, na data supra.

**SANDRO CORTE VITA**

Secretário Adjunto

## ANEXO B – COMUNICADO Nº 064/2023



PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS  
Estado de São Paulo  
Sistema Municipal de Ensino  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



## COMUNICADO Nº 064/2023

Ourinhos, 14 de agosto de 2023.

### **Da Secretaria Municipal de Educação À equipe gestora de NEIs, EMEIs e EMEFs**

Servimo-nos do presente instrumento para comunicar que, em virtude do Decreto nº 7.754, de 18 de julho de 2023, que dispõe sobre o contingenciamento de despesas públicas no âmbito do Município de Ourinhos para o exercício de 2023, será necessária a suspensão por prazo indeterminado dos Projetos de Vida, a partir de 15 de agosto de 2023, em toda a Rede Municipal de Ensino.

Solicitamos que seja dada publicidade ao presente comunicado e que todos os envolvidos tomem ciência, arquivando-o junto à documentação escolar da UE para futuras consultas, caso necessário.

Sem mais para o momento, renovamos votos de estima e consideração.

**Lucas Shoití Pinheiro Suzuki**  
Secretário Municipal de Educação