

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: POTENCIALIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

DIGITAL TECHNOLOGIES IN ART TEACHER EDUCATION: ENHANCING PEDAGOGICAL PRACTICE

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTE: POTENCIANDO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Bianca Emanuely Horbus Pinheiro

Doutorando em Educação – UNICENTRO. Membro da Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Educação a Distância da UNICENTRO - NEAD/UNICENTRO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB/NEAD/UNICENTRO.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7768-9606>

E-mail: biancaehpinheiro@gmail.com

Jamile Santinello

Doutora em Comunicação e Cultura - UFRJ. Professora - Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO/PR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1136-2421>

E-mail: jamilesantinello@gmail.com

RESUMO

O estudo apresenta as percepções de estudantes de licenciatura a distância de uma universidade pública do Paraná sobre o uso de Tecnologias Digitais (TDs) no ensino de Arte. Os dados integram uma dissertação de Mestrado que investigou o papel desses recursos na formação de professores de Arte. Para tanto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Flick, 2009) e bibliográfica, viabilizada por meio de questionários, intervenção e análise de conteúdo (Bardin, 2016), com base em referências como Loyola (2009), Kenski (2011; 2015) e Bertoletti (2012). Diante dos resultados, concluiu-se que as licenciaturas precisam preparar os futuros professores para o uso de tais tecnologias em sala de aula, oferecendo instruções sobre como inseri-las e organizá-las na prática docente.

Palavras-chave: tecnologias digitais; ensino de arte; formação de professores; prática pedagógica.

ABSTRACT

The study presents the perceptions of distance education undergraduate students from a public university in Paraná regarding the use of Digital Technologies (DTs) in Art teaching. The data is part of a master's dissertation that investigated the role of these resources in the training of Art teachers. To this end, the research adopted a qualitative (Flick, 2009) and bibliographic approach, facilitated through questionnaires, intervention, and content analysis (Bardin, 2016), drawing on references such as Loyola (2009), Kenski (2011; 2015), and Bertoletti (2012). Based on the findings, this study concluded that teacher education programs need to prepare future educators for the use of such technologies in the classroom, providing guidance on how to incorporate and organize them in teaching practice.

Keywords: digital technologies; art education; teacher training; pedagogical practice.

RESUMEN

El estudio presenta las percepciones de estudiantes de licenciatura a distancia de una universidad pública de Paraná sobre el uso de Tecnologías Digitales (TD) en la enseñanza del Arte. Los datos forman parte de una disertación de Maestría que investigó el papel de estos recursos en la formación de profesores de Arte. Para ello, la investigación adoptó un enfoque cualitativo (Flick, 2009) y bibliográfico, viabilizado mediante cuestionarios, intervención y análisis de contenido (Bardin, 2016), basado en referencias como Loyola (2009), Kenski (2011; 2015) y Bertoletti (2012). A partir de los resultados, se concluyó que las licenciaturas deben preparar a los futuros profesores para el uso de estas tecnologías en el aula, ofreciendo orientación sobre cómo integrarlas y organizarlas en la práctica docente.

Palabras-clave: tecnologías digitales; enseñanza de arte; formación de profesores; práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais (TDs) oferecem recursos que podem otimizar o planejamento e a organização de tarefas, além de possibilitar diferentes formas de comunicação, interação e expressão. Para Levy (1999), a expansão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e o uso crescente de dispositivos digitais permitiram uma comunicação global e instantânea, redefinindo a maneira como os indivíduos e grupos se conectam e interagem no mundo contemporâneo. Além disso, a *internet* ampliou o acesso ao conhecimento, superando barreiras geográficas e temporais para o aprendizado, conforme pontua Kenski (2011), de modo que o computador e os *smartphones*, com suas múltiplas funções, facilitaram o acesso à rede e à participação em processos de ensino-aprendizagem.

No contexto escolar, as TDs não apenas ampliam o alcance e a velocidade de acesso à informação, mas também oferecem ferramentas práticas para transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e próximo da experiência cotidiana dos alunos. Segundo Brito e Purificação (2012), o uso delas em sala de aula contribui para uma experiência educacional participativa, em que professores e alunos interagem e colaboram de modo a valorizar a coautoria e a construção compartilhada de conhecimento.

No entanto, para que essas práticas sejam eficazes, é necessário que os professores estejam preparados para utilizar tecnologias em sua prática pedagógica. Nesse sentido, Kenski (2015) destaca que a formação docente não pode ser realizada em estruturas isoladas e limitadas ao conhecimento específico de cada área; ao contrário, deve expandir-

se para além da sala de aula convencional, explorando novos espaços como as redes sociais digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Esse é um desafio que abrange a formação docente de todas as disciplinas, mas é especialmente relevante na área de Artes, na qual a criação, contextualização e apreciação naturalmente integram múltiplas ferramentas, desde as digitais às ferramentas manuais ou analógicas. Nesse contexto, se utilizadas de forma intencional e crítica, as TDs podem ser incorporadas ao ensino da Arte para ampliar as possibilidades de expressão e interpretação.

Assim, com vistas a investigar o papel das TDs na formação inicial e na prática pedagógica de futuros professores de Arte, realizou-se uma pesquisa que compôs uma dissertação¹ de Mestrado em Educação, cujo recorte resultou neste artigo, com enfoque em alguns dos principais resultados e reflexões gerados ao longo da investigação.

O percurso metodológico adotado baseia-se na abordagem qualitativa proposta por Flick (2009) e foi desenvolvido em cinco etapas: pesquisa bibliográfica, coleta de dados inicial, intervenção, coleta de dados final e análise de conteúdo, conforme o aporte metodológico de Bardin (2016). A pesquisa bibliográfica abrangeu autores como Loyola (2009), Kenski (2011; 2015), Brito e Purificação (2012) e Bertoletti (2012), entre outros.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários semiestruturados (um inicial e outro final), aplicados de forma *on-line*, durante um período de três semanas, que também correspondeu à realização de um curso de extensão intitulado “Tecnologias Digitais para o Ensino de Arte”. Ambos os questionários continham perguntas mistas, com questões abertas e fechadas, e foram respondidos por um grupo de dez participantes. Esses participantes eram discentes de um curso de licenciatura em Arte na modalidade a distância de uma universidade pública do Paraná.

Antes de participarem da pesquisa, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade de suas identidades. Os nomes dos participantes não foram revelados, e, para garantir o

¹ A pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética no dia 05 de outubro de 2020, pelo parecer n.º 4.319.266 e CAEE n.º 35489220.2.0000.0106.

anonimato, os depoimentos foram identificados com códigos alfanuméricos (por exemplo, P1, P2 etc.), como sugerido pelas normativas éticas de pesquisa.

Como parte da pesquisa de campo, foi desenvolvido e ministrado um curso de extensão intitulado “Tecnologias Digitais para o Ensino de Arte”, com carga horária de 55 horas, distribuídas ao longo de três semanas. O curso foi elaborado e conduzido pelos pesquisadores da investigação, com o objetivo de oferecer subsídios teórico-práticos sobre o uso de Tecnologias Digitais (TDs) na prática pedagógica. Participaram do curso dez discentes em formação inicial de um curso de licenciatura em Arte na modalidade a distância, oferecido por uma universidade pública do Paraná.

A realização do curso ocorreu no formato *on-line*, entre os meses de outubro e novembro de 2020, em função das restrições impostas pela pandemia de COVID-19. O período foi organizado para contemplar atividades assíncronas, como leitura de *e-books* e videoaulas, além de discussões por meio de fóruns no *Moodle* sobre os conteúdos apresentados, nos quais os participantes compartilharam suas reflexões sobre o uso pedagógico das TDs.

Neste artigo, serão apresentadas as percepções dos participantes da pesquisa sobre o papel das TDs na construção de uma prática pedagógica interativa e criativa, com o objetivo de compartilhar resultados concretos e reflexões sobre a inserção delas na formação docente em Arte, contribuindo para o debate do seu papel no contexto educacional.

Desafios e Possibilidades das TDs na Formação de Professores de Arte

A arte, enquanto expressão cultural e meio de compreensão do mundo, abrange diversas áreas do conhecimento e se manifesta em diferentes linguagens, como as artes visuais, a dança, o teatro e a música. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a criação artística como prática investigativa que permite aos alunos expressar esteticamente suas emoções, desejos e vivências (Brasil, 2018).

Bertoletti (2012) reforça que o ensino de Arte abrange três ações fundamentais: a criação (usando as diferentes linguagens artísticas, como visual, sonora, cênica e corporal, para se expressar e comunicar), a contextualização (utilizando pesquisas para entender e

aprofundar as manifestações culturais) e a interpretação de imagens (captando e interpretando significados).

Para criar, fruir e interpretar a arte, o ser humano utiliza uma ampla variedade de recursos, tangíveis e intangíveis — sejam eles materiais, estruturas, composições ou, até mesmo, o próprio corpo, a voz e o pensamento. Esse conjunto abrange desde artefatos manuais e analógicos até recursos digitais e virtuais, esses últimos cada vez mais presentes no contexto contemporâneo (Brasil, 2018). O professor de Arte, portanto, precisa não apenas conhecer essas possibilidades, mas também compreender como incorporá-las de forma intencional e pedagógica em suas aulas, promovendo um aprendizado enriquecedor para os alunos.

Nesse sentido, a formação docente deve ser robusta, de modo a promover o desenvolvimento de uma prática crítica e inovadora que incentive o docente a construir sua identidade profissional. Conforme Loyola (2009), isso implica em dominar o uso crítico das novas tecnologias, além de saber utilizar adequadamente mídias, explorando suas especificidades para garantir o alcance dos objetivos educacionais.

Assim, a formação face às TDs é um tema crucial na educação contemporânea, pois não pode mais se basear apenas no domínio de um conteúdo específico, como indica Kenski (2015), deve ser contextualizada, interdisciplinar e aberta a diferentes tecnologias. Isso implica em uma preparação que contemple o uso das TDs como fundamental para alinhar as práticas pedagógicas às exigências de uma sociedade cada vez mais conectada ao virtual.

Estudos de Fonseca (2018), sobre as crenças e perspectivas dos profissionais que atuam em cursos de licenciatura, revelam que, embora muitos possuam habilidades no uso das TDs, essas competências raramente se refletem em práticas pedagógicas inovadoras. Essa desconexão ocorre devido à persistência de uma cultura docente tradicional e crenças enraizadas sobre ensino e aprendizagem, limitando seu uso em sala de aula. Essa postura revela uma incoerência: enquanto se exige inovação dos futuros docentes, os próprios formadores apresentam reservas quanto à adoção de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Isso posto, para que a formação docente acompanhe as mudanças tecnológicas, é essencial que os cursos de licenciatura priorizem a revisão curricular e promovam práticas

pedagógicas que integrem efetivamente as TDs, superando preconceitos e resistências ainda presentes no Ensino Superior, com vistas a ampliar as possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, Kenski (2015) postula que, embora seja importante respeitar as metodologias e abordagens que cada docente já utiliza, também é essencial fortalecer seu repertório de recursos pedagógicos e desenvolver suas habilidades para que saibam integrá-los de forma intencional e adequada, promovendo uma experiência educacional enriquecedora e alinhada aos objetivos de sua disciplina.

Marques, Neves e Paz (2015) sugerem que a formação docente não apenas considere as novas tecnologias como ferramentas de ensino, mas também incorpore a compreensão de como elas moldam as interações, subjetividades e práticas narrativas dos estudantes, preparando-os para gerenciar essa realidade complexa e desenvolver um currículo que reconheça a multiplicidade de saberes e formas de se relacionar com o mundo.

Além disso, uma formação docente que inclui o uso pedagógico das TDs contribui para a segurança e o preparo dos futuros professores, aumentando sua confiança ao planejar práticas e utilizar tais ferramentas em sala de aula, especialmente no ensino de Arte, como no campo das artes visuais, cujo uso de aplicativos para edição de imagens e produção de autorretratos permite aos alunos experimentar diferentes técnicas, composições, cores, formas e efeitos, facilitando a compreensão dos princípios artísticos e estimulando a criação autoral (Binotto; Eyng, 2016; Barbosa, 2019). Para Bertoletti (2012), ao conhecerem as diversas possibilidades que esses recursos oferecem para a produção artística e o planejamento pedagógico, esses profissionais tendem a experimentar e aplicar outros novos, superando o receio de errar que frequentemente limita o potencial criativo e inovador em suas práticas.

Redes sociais e outras plataformas digitais cumprem um papel significativo nesse processo, ao possibilitar que estudantes acompanhem o trabalho de artistas, conheçam diversos estilos e linguagens e participem de uma comunidade global de arte. Essas interações tornam o aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade cultural contemporânea, promovendo, como pontua Sampaio (2013), uma educação artística que vai além do espaço físico e contribui para a formação do olhar crítico e criativo não apenas sobre a arte, mas também sobre a sociedade. Um exemplo disso é o acesso a museus

virtuais, que permitem visitas a exposições de artistas nacionais e internacionais, independentemente da localização geográfica dos alunos. Assim, eles podem explorar acervos e aprender sobre obras e movimentos artísticos históricos e contemporâneos, aprofundando sua visão estética e cultural (Loyola, 2009).

É necessário, além disso, ressignificar o uso das TDs por parte dos estudantes, já que existe uma banalização do acesso à informação, pois é importante ensiná-los a filtrar essas informações e convertê-las em conhecimento. Assim, pode-se estimular a discussão sobre responsabilidade em relação às imagens compartilhadas, à exposição de informações nas redes sociais, além da abordagem de temáticas relevantes como respeito às diferenças e singularidades de cada pessoa.

Nesse sentido, Fonseca (2018) alerta que as licenciaturas, nesse contexto, precisam formar docentes com uma perspectiva voltada para o futuro, capacitando-os a lidar com os desafios que surgem no cotidiano escolar. Por isso, é essencial incentivar uma postura crítica diante prática pedagógica, habilitando os futuros professores a integrarem as TDs de forma crítica e consciente, uma vez que esse preparo não só as potencializa, mas também possibilita que os docentes orientem os alunos no uso responsável desses recursos e reflitam sobre ética, diversidade e respeito.

Vale ressaltar que, embora seja fundamental que as licenciaturas formem sujeitos preparados para utilizar e integrar as TDs no ensino de Arte, nem sempre há condições para que isso ocorra plenamente. Barreiras como a falta de acesso à *internet*, a indisponibilidade de equipamentos eletrônicos e a ausência dessas ferramentas no ambiente escolar representam desafios significativos. Além disso, como indica Barbosa (2019), muitos alunos não têm acesso às tecnologias em casa, o que limita ainda mais as possibilidades de uso pedagógico das TDs nas atividades de ensino e aprendizagem.

Loyola (2009) salienta que, embora as TDs sejam recursos valiosos para as atividades educacionais, elas não representam uma solução única para os desafios de ensino e aprendizagem tampouco substituem materiais tradicionais, como aqueles usados para pintura e desenho, que são essenciais para uma formação artística completa. Além disso, a experiência presencial, como o contato direto com obras de arte não digitais e visitas físicas a galerias e museus, é fundamental para desenvolver a percepção crítica e a capacidade de interagir visualmente com imagens. Ou seja, o senso crítico, em particular,

deve ser constantemente exercitado para que o uso das tecnologias seja mais consciente e construtivo.

As TDs se configuram não apenas como ferramentas técnicas, mas também como mediadoras de novas experiências de ensino e aprendizagem, por isso, investigar como docentes em formação inicial as compreendem e aplicam contribui para o desenvolvimento de metodologias inovadoras que transformem a experiência pedagógica. Tal transformação é especialmente significativa em um cenário educacional em que dominar as TDs se torna essencial para um ensino alinhado às demandas e linguagens contemporâneas.

Percurso Metodológico

O público-alvo da pesquisa de campo tratava-se de discentes de um curso de licenciatura em Arte a distância, ofertado por uma universidade pública do Paraná. Nessa instituição, a maioria dos cursos a distância iniciam uma nova oferta somente após o encerramento da turma em andamento, de modo que os potenciais participantes pertenciam à mesma turma, no 4º ano da licenciatura. A pesquisadora enviou um convite eletrônico, contendo um *link* para o formulário de inscrição, por meio do grupo da turma no *WhatsApp*.

Após o processo de inscrição, o grupo de participantes foi formado, composto por dez discentes. Por meio de conversas particulares via *WhatsApp*, cada participante foi informado sobre os objetivos da pesquisa e orientado a ler e assinar o Termo de Livre Consentimento, caso concordassem com os termos da pesquisa. Embora inicialmente planejada para ser realizada de forma híbrida, a pesquisa foi adaptada para o formato virtual devido às restrições de isolamento social impostas pela pandemia de covid-19.

O percurso metodológico foi fundamentado em uma abordagem qualitativa, respaldada por Flick, a qual “[...] dirige-se à análise de casos concretos, em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (2009, p.37) e enfatiza a capacidade da pesquisa qualitativa de capturar as especificidades das experiências e manifestações dos sujeitos, respeitando as particularidades de cada contexto. Ao privilegiar casos concretos, salienta-se a importância

de interpretar as respostas como expressões que emergem da interação dos alunos com o ambiente de ensino-aprendizagem e suas vivências, permitindo uma análise mais rica e contextualizada das percepções e atividades que compõem o objeto investigado.

A coleta de dados inicial foi realizada por meio de um questionário semiestruturado (Q1) *on-line*, aplicado antes do início do curso de extensão, com o objetivo de captar as percepções dos participantes e seu nível de familiaridade com o uso pedagógico das TDs. O questionário foi composto por 13 questões mistas, incluindo abertas e fechadas, permitindo obter informações qualitativas e identificar as expectativas e os desafios dos participantes em relação ao tema. Essa etapa configurou uma linha de base para a avaliação posterior, que seria complementada pelo segundo questionário (Q2), aplicado após a finalização do curso.

O curso de extensão “Tecnologias Digitais para o Ensino de Arte”, mencionado anteriormente, versou sobre: tecnologias na educação; as diferentes gerações e suas relações com as tecnologias de cada época; imagem, movimento e som; identidade, autorretrato e portfólio digital, além da apresentação de aplicativos específicos para abordar tais temas em sala de aula e como fazer o planejamento de uma aula usando TDs.

O curso também incentivou a troca de ideias e experiências por meio de fóruns de discussão. Nesses espaços, os participantes compartilharam reflexões e exploraram coletivamente as potencialidades das ferramentas digitais apresentadas, além de discutir os desafios e possíveis soluções para o uso delas no ensino de Artes. Essa dinâmica colaborativa teve um papel central na construção de um ambiente de aprendizado participativo, pois dessa forma os participantes atuaram não apenas como aprendizes, mas também como agentes ativos no processo de formação docente.

Após a conclusão do curso de extensão, foi aplicado o segundo questionário semiestruturado (Q2) *on-line*, composto por 11 perguntas mistas, incluindo abertas e fechadas, que abordavam tópicos como a percepção sobre o papel das TDs na prática docente, as dificuldades enfrentadas ao longo do curso e as habilidades desenvolvidas durante as atividades propostas. A comparação entre as respostas dos dois questionários (Q1 e Q2) permitiu observar a evolução dos participantes e o impacto do curso de extensão em seu desenvolvimento como futuros professores de Arte.

A análise foi baseada na categorização das respostas, seguindo a proposta de Bardin (2016), e buscou identificar padrões de mudança nas percepções e habilidades relatadas pelos participantes. O processo envolveu a leitura inicial dos questionários, com a identificação dos participantes como P1, P2, P3, sucessivamente, seguida de uma leitura detalhada para compreender o conteúdo geral das respostas. A partir disso, as perguntas foram organizadas em categorias como: conhecimento prévio e opiniões sobre as Tecnologias Digitais (TDs), uso de ferramentas digitais em sala de aula e no ensino de Arte, e a presença das TDs no curso de licenciatura.

A análise de conteúdo foi complementada por uma reflexão qualitativa das respostas dos questionários Q1 e Q2. Essa abordagem permitiu identificar temas como a percepção do uso das TDs, sua aplicabilidade prática no ensino de Arte e o desenvolvimento de competências digitais ao longo do curso de extensão. Entre os aspectos analisados, destacaram-se a superação de dificuldades iniciais, a ampliação da familiaridade com os recursos tecnológicos apresentados e o reconhecimento das potencialidades desses recursos na prática pedagógica.

Após essa organização, as respostas foram analisadas novamente, agora dentro de cada categoria, com o objetivo de identificar padrões de similaridades e discrepâncias entre os participantes. Esse processo possibilitou a interpretação dos discursos individuais, ao mesmo tempo em que revelou tendências gerais, permitindo observar tanto consensos quanto diferenças significativas no grupo. Os trechos considerados mais relevantes para a pesquisa foram destacados e desenvolveram-se conjecturas e reflexões sobre os significados e intenções presentes nos argumentos apresentados pelos participantes em suas respostas.

Resultados

O perfil geral dos participantes da pesquisa foi elaborado com base no questionário Q1, que indagava sobre o ano de nascimento dos participantes, se já atuavam como professores ou se pretendiam atuar futuramente. As respostas revelaram um grupo diversificado em termos de idade e experiência profissional. A idade dos participantes variou entre 27 e 60 anos, com a maioria concentrada na faixa de 30 a 40 anos, o que reflete

a presença de adultos em processo de formação continuada. O grupo inclui cinco pessoas já atuantes na área da educação e outros cinco que aspiram ingressar na docência.

Aqui vale ressaltar os estudos de Gatti *et al.* (2019), baseados nos dados do Censo da Educação Superior (INEP), os quais expõem que cerca de 30% dos estudantes matriculados nos cursos de Artes estão entre a faixa de 30 a 39 anos de idade. Esse fenômeno pode ser resultado do aumento de oportunidades de formação, o barateamento das mensalidades nas instituições privadas, bolsas de estudo, necessidade de uma segunda formação ou ampliação da oferta dos cursos a distância (Gatti *et al.*, 2019).

Segundo Carvalho (2018), a faixa etária dos professores pode influenciar na resistência ou dificuldade para incorporar recursos digitais na prática docente. Professores chamados de “imigrantes digitais” tendem a possuir mais experiência em sala de aula, porém, menor flexibilidade metodológica. Enquanto professores “nativos digitais” costumam demonstrar maior adaptabilidade e predisposição ao uso de TDs. Fava (2014) explica que aqueles são indivíduos que nasceram e cresceram em contato com as tecnologias analógicas, enquanto estes nasceram e cresceram em um contexto de ascensão das tecnologias digitais. Teoricamente, essa diferença gera impactos na forma como cada grupo reage ao uso desses recursos em sala de aula.

Os participantes foram questionados no Q1 se utilizar tecnologias digitais em práticas artísticas e didáticas poderia ampliar as propostas das atividades em sala de aula e, em seguida, se eles próprios fariam uso dessas tecnologias em suas práticas docentes. A maioria dos participantes respondeu afirmativamente, destacando que a introdução de TDs pode ampliar as atividades práticas em sala de aula, tornando o aprendizado mais interessante e alinhado à realidade dos alunos. Além disso, expressaram interesse em incorporar TDs em práticas artísticas futuras, conforme indicam os depoimentos a seguir.

“As tecnologias estão muito presentes na atualidade. Trazer os recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos é muito válido e interessante” (P2, 2020).

“Acredito que precisamos inovar e acompanhar as tendências tecnológicas com intuito de despertar o interesse dos alunos com aulas diferenciadas, interessantes” (P4, 2020).

“Sim. Pois seria uma forma dos alunos interagirem mais em sala de aula referente a algum conteúdo, visto que as tecnologias fazem parte do cotidiano dos mesmos” (P7, 2020).

Além disso, os participantes reconheceram a importância de refletir criticamente sobre as influências das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e na educação, evidenciando o desejo de preparar seus alunos para lidar com o mundo digital de forma crítica e responsável. Esse reconhecimento foi estimulado pela pergunta do Q1: “Pensando em sua prática posterior, acredita ser importante refletir a respeito das influências das tecnologias digitais na sociedade, com seus futuros alunos e nos espaços educacionais?”, que provocou reflexões sobre como essas discussões podem ser integradas às práticas futuras:

“Sim, muito importante, o contato com as tecnologias permite conhecer uma realidade além da que conhecemos, compreender os impactos destas em nossas vidas é fundamental” (P2, 2020).

“Sim, precisamos despertar o lado crítico e reflexivo dos alunos para que saibam utilizar as tecnologias de forma inteligente, agregando ao aprendizado” (P4, 2020).

“Sim, as tecnologias são fruto dos conhecimentos construídos pela sociedade ao longo do tempo e se apresentam como importantes ferramentas para auxiliar na prática docente” (P7, 2020).

Apesar do interesse pelas tecnologias digitais e das reflexões apresentadas, poucos participantes relataram tê-las explorado por iniciativa própria para criar algo artístico ou criativo. A pergunta do Q1 “Você desenvolve ou já desenvolveu algum tipo de trabalho artístico ou criativo que envolva o uso de tecnologias digitais?”, foi feita para estimular esse tipo de reflexão e, entre os que responderam positivamente, destacam-se P4 e P5, que compartilharam experiências específicas. P4 mencionou: “Sim, mapa mental, *flipgrid* no estágio remoto para o Ensino Médio, aplicativo de edição de fotos, aplicativo para criação de sons” (P4, 2020). Já P5 destacou o “uso de celulares para trabalhar arte e fotografia, aplicativos de foto, etc.” (P5, 2020).

Dois participantes relataram experiências limitadas a uma disciplina específica durante a licenciatura, indicando que essas atividades provavelmente foram realizadas para o envio de tarefas, sem um caráter espontâneo ou exploratório. Os demais não produziram nada que envolvesse o uso de TDs de maneira criativa. P7, por exemplo, destacou a ausência de oportunidades e a necessidade de maior conhecimento sobre TDs: “Não. Por que não houve uma oportunidade para eu realizar este trabalho, primeiramente é preciso entender sobre tecnologias digitais” (P7, 2020). Por outro lado, P8 mencionou

uma experiência restrita à disciplina de Arte e Tecnologia, afirmando: “Sim, na disciplina de Arte e Tecnologia utilizando aplicativos para *smartphone*” (P8, 2020).

Loyola enfatiza que “É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades do recurso tecnológico, para poder utilizá-lo como instrumento para a aprendizagem” (2009, p. 144). Dada essa importância, o autor defende que os professores, tanto em formação quanto em atuação, experimentem as tecnologias, testem suas funcionalidades e se envolvam na criação artística, pois, somente por meio dessa vivência, poderão aperfeiçoar suas práticas, uma vez que ensinar arte exige, antes de tudo, uma experiência pessoal de criação artística.

Ao responder a pergunta do Q1 “Em seu curso de graduação, tendo em vista as diferentes disciplinas pedagógicas ou específicas da área de arte, as atividades e avaliações costumam envolver o uso prático de algum tipo de tecnologia digital?”, os participantes revelaram ainda que tipos de TDs utilizaram durante a licenciatura, dentre eles: ferramentas do Google como *Meet* e *Drive*, provas *on-line* (sem mencionar a plataforma), *Facebook*, *YouTube*, *Moodle*, vídeos e *Datashow*, as quais são comumente utilizadas em contextos educacionais para o envio de atividades e realização de avaliações. É importante notar que não mencionaram ferramentas de caráter criativo, mas, quando questionados sobre iniciativas próprias, curiosamente alguns relataram que já haviam explorado tecnologias para desenvolver algo artístico ou criativo.

Esse contraste sugere que, durante a formação, o uso de TDs ficou restrito ao cumprimento de tarefas, sem a exploração de seu potencial para produções pedagógicas e/ou artísticas. Embora essa relação não seja condição suficiente para levantar hipóteses conclusivas, ela se evidencia nas respostas do questionário Q2, aplicado após o curso de extensão “Tecnologias Digitais no Ensino de Arte”. Quando indagados sobre as mudanças proporcionadas pelo curso e se o conhecimento ali propagado deveria estar integrado às disciplinas da licenciatura, alguns afirmaram:

“Acredito que seria interessante amarrar aos conteúdos já propostos à outras possibilidades que envolvam as tecnologias, já que estas passaram a integrar de forma mais intensa a prática de ensino nas escolas com a pandemia” (P1, 2020).

“Sim com a oferta do curso [de extensão] tivemos acesso a práticas sugestões de como utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, no entanto ao longo do curso de licenciatura em Arte

“não tivemos muitas práticas que proporcionariam maior conhecimento para o estágio” (P2, 2020).

“Sim, isso ficou muito claro principalmente pelo o que vivenciei esse ano devido à pandemia. Tivemos que de uma hora para outra aprender a trabalhar com várias ferramentas [...] posso utilizar muito mais que slides em minhas aulas, posso diversificar bastante com o apoio das tecnologias digitais” (P3, 2020).

“Pensava que os recursos digitais possibilitavam poucas coisas para o ensino, através dessa proposta que o curso ofereceu, percebi o quanto fará a diferença para o ensino em sala de aula [...] o conhecimento mais específico sobre as tecnologias, com certeza desenvolverá novas habilidades” (P7, 2020).

“Então, não tinha noção de quantos recursos podem ser aplicados nas aulas de arte [...] estamos em constante evolução no que concerne aos recursos tecnológicos aliar no curso de arte é de extrema importância” (P9, 2020).

P1 sugere que o uso de tecnologias deveria ser integrado de forma mais consistente aos conteúdos do curso e P2 reforça essa ideia, afirmando que, o curso de extensão trouxe práticas úteis para a sala de aula, mas a licenciatura não forneceu uma preparação prática suficiente para a realização do estágio. Tais discursos sustentam que os cursos de licenciatura, especialmente o de Artes, necessitam atualizar seus currículos e considerar as TDs como componentes pedagógicos.

Tanto P1 quanto P3 se referem à pandemia como um divisor de águas na prática educativa com TDs, este último menciona que, de repente, precisou se adaptar ao uso de diversas delas e que o curso foi um aprendizado significativo, pois percebeu que poderia ir além do uso de slides tradicionais. Esse ponto destaca como a iniciativa trouxe uma nova perspectiva sobre o valor das tecnologias para a prática pedagógica, levando a uma percepção positiva de seu uso criativo, ações que poderiam ter sido contempladas na formação inicial, mas não foram.

Já P7 e P9 demonstraram progresso no entendimento sobre o papel das TDs no ensino de Arte, também proporcionado pelo curso de extensão. P7, por exemplo, menciona que antes acreditava que elas tinham pouca relevância no ensino, mas agora vê o potencial para sala de aula; P9 também reconhece a evolução desses recursos e afirma que é importante incorporá-los no ensino de Arte, declarações que atestam novamente o potencial formativo dessas ferramentas.

Aqui vale pontuar que a simples inserção de uma tecnologia para realização de uma atividade avaliativa não estimula o diálogo e a discussão sobre os conteúdos das disciplinas, não promove a criatividade e produção artística, nem permite a vivência mais aprofundada

ou o desenvolvimento de novas ideias. Em outras palavras, os participantes não estavam efetivamente aprendendo sobre as ferramentas, conforme indica Carvalho (2018), ao afirmar que apenas usar recursos digitais não oferece a destreza para aplicá-las na educação, pois é uma habilidade construída em conjunto por meio de: formação da identidade docente, experiências da prática em sala de aula e conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação inicial e continuada.

Kenski (2013) ressalta que tanto o professor em formação inicial quanto aquele em formação continuada precisa se apropriar dos recursos tecnológicos, o que depende da disposição e do interesse de cada um e pode ser feito gratuitamente por meio de vídeos no YouTube e cursos a distância disponíveis na internet, além de outras formas de aperfeiçoamento.

Convém destacar ainda que, durante o curso de extensão, os participantes tiveram acesso diversos a materiais de estudo, incluindo três *e-books* produzidos pela pesquisadora, artigos científicos, vídeos e tutoriais, além das atividades práticas do curso de extensão. Esses materiais foram planejados para incentivar uma reflexão crítica sobre a presença e o impacto das TDs na educação, proporcionando embasamento teórico e aplicações práticas. Os temas abordados no curso de extensão estimularam discussões não apenas sobre a necessidade de integrá-las nas práticas pedagógicas, mas também sobre a relevância de promover diálogos acerca do tema entre colegas de profissão e alunos. Essa discussão, inicialmente abordada no Q1, foi aprofundada em diferentes respostas do Q2, revelando perspectivas significativas:

“[...] o contato com as tecnologias permite conhecer uma realidade além da que nós conhecemos, compreender os impactos destas em nossas vidas é fundamental” (P2, 2020).

“[...] as mudanças que têm acontecido em pouco tempo nos fazem refletir muito sobre os moldes em que a educação está inserida e a forma como a tecnologia está "caminhando". É necessário pensar a respeito desse tema e estudar formas de inserir a tecnologia ao meio educacional levando em conta o contexto em que as escolas estão inseridas e uma maneira de inserir os alunos sem que haja exclusão” (P3, 2020).

“[...] essa reflexão é necessária e possibilitará a construção de novas técnicas artísticas, novas poéticas e materialidades” (P4, 2020).

“[...] os alunos são influenciados pela tecnologia. A educação seria uma forma de levar os educandos a uma melhor compreensão ao uso dessas tecnologias com responsabilidade” (P7, 2020).

Os participantes também compartilharam os desafios encontrados durante as atividades práticas do curso, que exigiam a produção de trabalhos artísticos e criativos a partir da leitura de conteúdos teóricos sobre temas específicos, que poderiam ser realizadas em diferentes formatos (vídeos, áudios, imagens, fotografias, *Stop Motion* ou qualquer outra forma de expressão escolhida) com uma única exigência: utilizar algum aplicativo digital contemplado ou não durante o curso.

Ao concluírem suas produções, os participantes foram questionados se tiveram dificuldades nas atividades práticas do curso de extensão e relataram os desafios enfrentados ao longo desse processo. As principais dificuldades mencionadas incluíram a falta de familiaridade com ferramentas específicas, como editores de imagem e o *Stop Motion*, apontada por participantes como P2 e P9. A manipulação técnica de recursos tecnológicos também foi desafiadora para alguns, especialmente para aqueles com pouca experiência prévia, como relatado por P6 e P8. Além disso, o planejamento pedagógico envolvendo o uso dessas tecnologias inicialmente gerou insegurança em P9, embora as ideias tenham surgido ao longo do processo. Por outro lado, participantes como P4 destacaram que as dificuldades foram superadas por meio da prática e da experimentação, enquanto outros, como P5, relataram não ter enfrentado obstáculos significativos, demonstrando um nível maior de conforto com os recursos utilizados.

As dificuldades relatadas são compreensíveis, já que os participantes estavam em processo de aprendizado, ou seja, experimentando na prática o uso de diferentes aplicativos. Assim, é importante notar que o conhecimento sobre essas ferramentas foi se expandindo à medida que a curiosidade os incentivava a explorar e criar por meio delas. Somente no exercício da prática as dúvidas foram se dissipando, como revelam os comentários de outros participantes:

O grupo demonstrou motivação para explorar o uso das TDs no ensino de Arte, aproveitando os conhecimentos adquiridos no curso de extensão e adotando uma postura crítica em relação a essa aplicação. Questionados no Q2 sobre o interesse em pensar e desenvolver práticas, atividades ou avaliações que incluam o uso de TDs, os participantes compartilharam reflexões que evidenciam essa motivação, como nas declarações a seguir:

“[...] além das propostas sugeridas no e-book, fui instigada a pesquisar outras propostas de usos de tecnologias digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem” (P1, 2020).

“[...] as mudanças ocorrem o tempo todo e é necessário nos atualizarmos para oferecer ensino de qualidade e inusitado/contemporâneo” (P4, 2020).

“[...] percebemos que grande parte dos professores ainda resistem em incluir as tecnologias em suas aulas, e isso talvez seja por não saber como trabalhar, por achar que não "domina" a tecnologia e a aula viraria uma bagunça, então se eles tivessem uma oferta de conteúdos que os auxiliem a aprender essas tecnologias suas aulas seriam muito mais enriquecedoras para os alunos” (P5, 2020).

“O Stop Motion seria uma prática muito interessante para o desenvolvimento de uma atividade, promove metáforas inteligentes no conhecimento de um tema específico da disciplina” (P8, 2020).

Os participantes destacam a importância de explorar novas ferramentas pedagógicas e se manterem atualizados para oferecer um ensino de qualidade. Além disso, apontam percepções próprias sobre os obstáculos enfrentados por alguns professores com relação ao uso das TDs, como o receio de perder o controle da turma e a insegurança ao aplicá-las. Dentre as estratégias apresentadas no curso de extensão, a produção de Stop Motion foi considerada mais atrativa pelos participantes, uma vez que enxergaram nela potencial para engajar os alunos, tendo em vista que, atualmente, esses valorizam atividades com criação e edição de vídeos para compartilhar em redes sociais.

Considerações finais

Este estudo procurou destacar a relevância das TDs na formação de professores de Arte, demonstrando como o uso crítico e criativo dessas ferramentas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Os dados coletados ao longo da pesquisa de campo mostram que, embora muitos participantes manifestem interesse de incorporá-las em sua prática educativa, enfrentam desafios relacionados à falta de preparo e insegurança em planejar e implementar ações que a envolvam na sala de aula.

Diante disso, pode-se indicar que o objetivo proposto foi alcançado, pois o curso de extensão “Tecnologias Digitais no Ensino de Arte” se mostrou eficaz ao estimular reflexões e proporcionar um espaço de experimentação com as TDs. Embora a maioria dos participantes já tivesse algum conhecimento sobre o tema, o curso expandiu suas compreensões e habilidades, incentivando-os a repensar as possibilidades de inserção desses recursos no ensino de Arte e permitiu identificar lacunas na formação de cada um

deles, as quais provavelmente são comuns a outros estudantes de licenciatura, incluindo os de áreas distintas da Arte.

Apesar desse avanço, é importante destacar que um curso não é suficiente para proporcionar à profissionais da educação a segurança e capacitação necessárias para integrar as TDs em sua prática docente. Para alcançar tanto, é fundamental uma formação mais aprofundada e contínua, integrada aos currículos de licenciatura em Arte, que não se limite ao uso material das tecnologias, mas também inclua reflexões críticas sobre como os conteúdos dessa área podem dialogar com as transformações trazidas pelas TDs.

O grupo diversificado de participantes da pesquisa, tanto em relação a suas idades quanto em experiência profissional, reflete o contexto plural da formação docente e indica que, embora alguns já estejam inseridos na área educacional, muitos ainda carecem de preparo específico para uma abordagem pedagógica das TDs. Esse cenário encontra respaldo nos trabalhos de Gatti *et al.* (2019) e Carvalho (2018), que apontam que a faixa etária e a formação inicial, salvaguardadas as devidas proporções, influenciam a atitude dos professores frente a essa questão, conforme pontuado anteriormente.

Apresentou-se ainda como reflexão pontual o uso de nomenclaturas como “imigrante digital” e “nativo digital” ou outras para designar uma geração específica. Embora existam para caracterizar um grupo de pessoas que nasceu e cresceu em meio a tecnologias analógicas ou digitais, elas não garantem um padrão de acesso e conhecimento dentro de cada grupo, sobretudo no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, que dificultam a uniformidade de tais padrões. Indivíduos nascidos na era digital, por exemplo, podem não ter acesso à internet ou a um *smartphone*, o que limita sua familiaridade com essas tecnologias, da mesma forma que um “imigrante digital” pode ter amplo acesso a recursos tecnológicos e explorá-los com tanta intensidade que se torne um especialista no assunto. Assim, entendemos que tais nomenclaturas servem apenas para agrupar indivíduos de acordo com o contexto tecnológico de suas gerações, mas não qualificam o nível de habilidade ou acesso de cada pessoa às TDs.

Ademais, esperava-se que os participantes mencionassem certa familiaridade ou mesmo conhecimento sobre o uso de aplicativos para produção artística, *softwares* de edição de imagens e vídeos ou tecnologias para criação de objetos artísticos digitais, por

exemplo, já que têm grande valor para a prática pedagógica na área de Artes. No entanto, a ausência dessas ferramentas em sua vivência sugere que a carência passou despercebida ao longo de seu processo formativo, pois a licenciatura deveria ter ofertado instrução sobre o uso pedagógico e artístico das TDs, os quais pudessem ser replicadas na prática em sala de aula. A situação se agrava ao se observar o impacto da pandemia de covid-19 sobre a educação brasileira, momento decisivo em que esses participantes precisaram lidar com ferramentas digitais durante o estágio e se viram despreparados.

Conforme pontuado ao longo da pesquisa, essa constatação é preocupante, pois o simples uso de tecnologias não garante a competência necessária para aplicá-las de forma eficaz no ensino. Além disso, a ausência de orientações específicas durante a graduação sobre seu potencial pedagógico contribui para formar uma lacuna, realçando a necessidade de repensar a formação docente.

Outrossim, quando utilizadas de forma planejada, as TDs podem estabelecer uma relação positiva com a educação, especialmente no ensino de Arte, potencializando o processo de produção, contextualização e apreciação dessa área. Afinal, professores conectados, que saibam usufruir pedagogicamente das TDs, criam experiências de aprendizagem que vão além do espaço formal de ensino e compartilham a cultura e as percepções de toda a comunidade escolar, possibilitando o intercâmbio de informações e o trabalho cooperativo entre docentes e estudantes de outras instituições ou mesmo de fora delas.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que a formação inicial e continuada dos professores englobe também a resolução dos desafios na era digital. Como apontado pelos próprios participantes, uma que capacite os professores para utilizar as TDs de maneira crítica e criativa e viabilize sua atuação profissional, enriquecendo as práticas pedagógicas. Em síntese, uma formação que inclua não apenas o treinamento técnico, mas também a reflexão sobre o impacto dessas ferramentas na educação, permitindo que os professores orientem seus alunos quanto a seu uso responsável e significativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, C. C. **Criação e Expressão com as TICs: uma experiência com objetos de aprendizagem para o ensino de artes visuais.** 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Artes) — Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/37021>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BERTOLETTI, A. **Tecnologias Digitais no Ensino de Arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital.** 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://gmepae.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Dissertacao-Andrea-Bertoletti_compressed.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BINOTTO, L.; EYNG, C. R. O uso de Tecnologias no Ensino da Arte: do autorretrato aos selfies. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.** Curitiba: SEED/PR., 2016. C. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unioeste_lucianabinotto.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um repensar.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2012.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. **INEP.** Série Documental. Relatos de Pesquisa. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FAVA, R. **Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino.** São Paulo: Saraiva, 2014.

FONSECA, M. G. R. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico: crenças e perspectivas de formadores.** 2018. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Portugal, Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34138>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Série Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441. 2015. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS03>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES, D.; NEVES, I. B.; PAZ, T. Fragmentos que narram: um estudo sobre tecnologias móveis, narrativas e currículo. In: ALVES, L.; NERY, J. (Orgs.). **Jogos eletrônicos, mobilidades e educações: Trilhas em construção**. Salvador: Edufba, 2015. Cap. 02, p. 33-50.

LOYOLA, G. F. **Me adiciona.com: ensino de arte+tecnologias contemporâneas+escola pública**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes) — Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/JSSS-7WSQ3H/1/me_adiciona_com_ensino_de_arte_tecnologias_contempor_neas_escola_p_blica.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAMPAIO, J. L. F. Educação a Distância em Arte: licenciatura a distância. Professores, tutores etc.: Formação para Lecionar arte em ambiente virtual. Atividades presenciais: Obrigatórias? Necessárias? Tecnologias digitais e uso pedagógico em arte. **Revista Trilha Digital**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 24-37, 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5884>. Acesso em: 10 nov. 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Bianca Emanuely Horbus Pinheiro: responsável pela realização da pesquisa de Mestrado que originou este artigo, bem como pela redação e a estruturação do texto.
Jamilé Santinello: orientadora da pesquisa de Mestrado e atual orientadora no Doutorado em Educação da autora principal.

REVISÃO DO ARTIGO

Carla Kühlewein, Graduada em Letras Português (UEL), Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (Unesp) e Doutora em Literatura e Vida Social (Unesp).

Recebido em: 02/12/2024

Parecer em: 10/05/2024

Aprovado em: 15/05/2024