

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA (2020–2025): permanências, rupturas e invenções em perspectiva teórico-metodológica

Renata Melissa Boschetti Cabrini
Andrieli Dal Pizzol
Camila Fernandes de Lima Ferreira
Célio Manfré Filho

Resumo

O estudo analisou como o conceito de Ambiência Formativa vem sendo abordado na produção acadêmica brasileira entre 2020 e 2025, especialmente no campo da formação continuada de professores. Fundamentado nos aportes teóricos da cibercultura (Lévy, 1999; Lemos, 2003; Santos, 2019), da pesquisa-formação e da *multirreferencialidade* (Macedo, 2021), o artigo buscou compreender as tendências, os enfoques teóricos e os contextos formativos que sustentam o conceito no cenário educacional contemporâneo. Metodologicamente, a pesquisa é classificada como um Estado do Conhecimento, conforme delineado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a partir da análise de dez trabalhos (oito dissertações e duas teses) disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados revelaram que a Ambiência Formativa se constitui como um movimento epistemológico em constante reinvenção, em que se articula dimensões técnicas, relacionais e simbólicas da docência, configurando-se como um espaço de interação, autoria e reflexão crítica. As produções analisadas convergem em três eixos principais: autoria e colaboração como fundamentos das práticas formativas; mediação tecnológica como meio de ampliação da aprendizagem e da reflexão docente; e a dimensão ética e emancipatória como horizonte da docência crítica e participativa. As Ambiências Formativas afirmam-se, assim, como um horizonte teórico-metodológico potente para repensar a formação docente na cibercultura, reforçando o papel do professor como sujeito epistêmico e criador de conhecimento.

Palavras-chave: Ambiência Formativa. Formação continuada de professores. Cibercultura. Tecnologias Digitais.

Abstract

The study analyzed how the concept of Formative Ambience has been addressed in Brazilian academic production between 2020 and 2025, especially in the field of teachers' continuing education. Grounded in the theoretical contributions of cyberspace (Lévy, 1999; Lemos, 2003; Santos, 2019), research-formation, and multireferentiality (Macedo, 2021), the article sought to understand the trends, theoretical approaches, and formative contexts that support the concept in the contemporary educational landscape. Methodologically, the research is classified as a State of Knowledge study, as outlined by Morosini, Kohls-Santos, and Bittencourt (2021), based on the analysis of ten works (eight dissertations and two theses) available in the CAPES Theses and Dissertations Catalog. The results revealed that Formative Ambience is constituted as an epistemological movement in constant reinvention, articulating technical, relational, and symbolic dimensions of teaching, and establishing itself as a space of interaction, authorship, and critical reflection.

The analyzed works converge into three main axes: authorship and collaboration as foundations of formative practices; technological mediation as a means of expanding learning and teacher reflection; and an ethical and emancipatory dimension as the horizon of critical and participatory teaching. Thus, Formative Ambiences assert themselves as a powerful

theoretical-methodological horizon for rethinking teacher education in cyberspace, reinforcing the role of the teacher as an epistemic subject and creator of knowledge.

Keywords: Formative Environment. Continuing teacher training. Cyberspace. Digital Technologies.

Introdução

Nas últimas décadas, as transformações culturais e tecnológicas impulsionadas pela cibercultura têm reconfigurado os modos de ensinar, aprender e formar professores. Nesse contexto, Lemos (2023, p. 42) observa que a cibercultura não deve ser vista apenas como o uso intensivo de tecnologias digitais, mas como “um modo de vida conectado, no qual práticas comunicacionais, cognitivas e sociais se hibridizam com artefatos técnicos, produzindo novas formas de existência e de aprendizagem”. Assim, o digital, a partir dessa perspectiva, desponta como dimensão constitutiva da cultura contemporânea, atravessando o cotidiano e a formação dos sujeitos.

Entre os conceitos que emergem desse novo paradigma sociotécnico, destaca-se o de Ambiência Formativa, que articula o espaço, a interação e a mediação tecnológica como elementos indissociáveis da formação docente contemporânea. As Ambiências Formativas, ao privilegiarem a interatividade, a autoria e a colaboração, propõem uma nova lógica para a formação de professores, afastando-se de modelos centrados na transmissão unidirecional e aproximando-se de experiências de coautoria e de pesquisa-formação. Essa concepção, simultaneamente teórica e prática, constitui uma alternativa para repensar a formação e a atuação docente, reconhecendo o professor como sujeito do saber e produtor de sentidos em redes de aprendizagem híbridas e *multirreferenciais*.

Diante da relevância desse debate, coloca-se a seguinte questão: como o conceito de Ambiência Formativa tem sido abordado e interpretado no campo da Educação, e quais tendências, enfoques teóricos e contextos formativos emergem dessas produções? Essa indagação orientou o presente estudo, cujo objetivo foi analisar as produções acadêmicas que abordam o conceito de Ambiência Formativa no campo educacional brasileiro, a fim de identificar tendências, enfoques teóricos e metodológicos, bem como contextos formativos emergentes, de modo a compreender como o conceito tem sido mobilizado na formação continuada de professores.

O percurso investigativo ancorou-se na metodologia do Estado do Conhecimento, conforme delineada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a qual possibilita uma leitura sistemática e interpretativa da produção científica, visando verificar movimentos teóricos, contribuições e lacunas que moldam o cenário atual da pesquisa sobre o tema.

O artigo foi organizado em quatro partes articuladas. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, no qual o conceito de Ambiência Formativa é discutido como modelo para repensar a formação e a atuação docente à luz das perspectivas da cibercultura, da pesquisa-formação e da *multirreferencialidade*. Em seguida, descreve-se a metodologia, sustentada no Estado do Conhecimento, que orientou o levantamento, a seleção e a análise das dissertações e teses com o recorte temporal estipulado (2020–2025), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na terceira parte, reúnem-se os resultados e as discussões, estruturados em duas etapas complementares: uma descrição analítica do corpus, em que se destaca a distribuição temporal, geográfica e temática das pesquisas; e uma interpretação teórica, voltada a compreender como o conceito de Ambiência Formativa tem sido mobilizado e ressignificado nas diferentes produções. Por fim, nas considerações finais, discutem-se as contribuições e os desafios emergentes, ressaltando o potencial das Ambiências Formativas como horizonte teórico-metodológico para a formação docente nas dinâmicas formativas mediadas pelas tecnologias digitais.

1. Ambiência Formativa como alternativa para pensar a formação e a atuação de professores da Educação Básica

Na atualidade, um breve olhar ao nosso entorno é suficiente para entender o quanto as Tecnologias Digitais (TD) têm ganhado centralidade e espaço na sociedade. Além de terem rompido barreiras geográficas, a intensa prática de uso desses dispositivos nas diversas atividades vem reconfigurando os cenários socioculturais e modificando a nossa forma de ser e estar no mundo.

Assim, ao falar sobre o cenário educacional, é preciso levar em consideração as vivências dos sujeitos nesse tempo presente, como o sistema de sociedade em que estão imbricados, quais TD estão presentes em seu cotidiano, bem como as mudanças que essas mediações tecnológicas provocam em sua forma de agir,

interagir, comunicar, ensinar e aprender. Em outras palavras, é importante situar o momento histórico e social ao analisar as transformações ocorridas nos processos formativos e, mais especificamente, na forma como se ensina e se aprende.

Para pensar a formação docente no contexto da cibercultura, é preciso considerar o movimento “da rede”, que estabelece interações com diferentes contextos e oportuniza novas propostas formativas mediadas por TD, sustentadas por práticas autorais, colaborativas e emancipatórias, que resultam em Ambiências Formativas, como pontuam Ribeiro e Santos (2018, p. 592):

A formação docente atenta à cultura contemporânea do digital em rede precisa favorecer a criação de ambientes para a ampliação de sentidos na relação com as interações mediadas por computadores nos ciberespaços, ou seja, no lugar de incentivar usos instrumentais da internet, ampliar os espaços para a participação cidadã em tempo real, em espaços plurais de comunicação síncrona e assíncrona.

Assim, a Ambiência Formativa desponta como um conceito constituinte e essencial para romper as barreiras geográficas e os processos de ensino e aprendizagem baseados nos princípios da instrução e da comunicação unidirecional. A partir dessa perspectiva, os sujeitos passam a ser autores e atores de seus processos formativos, os quais não apenas consomem informação, mas também atuam de maneira crítica e reflexiva, favorecendo, ainda, produções coletivas e autorais.

Para compreender o significado de Ambiência Formativa, com base em Santos (2015), é preciso, inicialmente, apresentar as definições que são pontos-chave para a autora, formuladas a partir das demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas da cibercultura que sustentaram tal conceituação. Dessa forma, importa esclarecer quais perspectivas teóricas construíram o significado de Ambiência Formativa e a sua relevância como espaço de formação de professores da Educação Básica, bem como de experiências pedagógicas que se contrapõem a propostas fragmentadas, engessadas e isoladas.

Para Lemos (2003), a nova configuração *espaçotemporal* marcada pelas TD transformou a percepção do espaço como lugar e do tempo, com a criação de novos espaços/fluxos, redes e conexões que atuam em tempo real, transpondo a barreira da distância. Além disso, a partir do termo *espaçostempos*, é possível articular conceitos com a corrente de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, centrada em

práticas cotidianas educativas e operadas por seus praticantes, advindas das ideias de Certeau (1994). Nesse sentido, entende-se que:

[...] ensinamos aprendemos, formamos e somos formados em meio a redes de práticas teorias nas quais tecemos e entrelaçamos redes de conhecimentos significações produzidas em vários contextos cotidianos em que todos os seus praticantes pensantes vivem (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 97).

Desse modo, é possível dizer que os ambientes de formação, no contexto da Ambiência Formativa, se estruturam como espaços *multirreferenciais* de aprendizagem, nos quais os sujeitos ensinam e aprendem, produzem autorias e participam da sociedade de forma emancipatória, sejam eles espaços “concretos ou virtuais, onde conhecimentos são “decifrados”, “codificados”, traduzidos, “de partilha, partilhados, construção de subjetividades, internalizados para a subjetividades culturas” (Fróes Burnham, 2000, p. 117). Tal aspecto implica numa ressignificação da formação continuada de professores num processo coletivo e dialógico.

Para Ribeiro e Santos (2016), considerando as epistemologias *multirreferenciais* articuladas aos cotidianos e aos *espaçostempos*, e complementando-as com a tessitura metodológica da pesquisa-formação *multirreferencial* no contexto da cibercultura, torna-se possível inspirar, “reinventar, ressignificar, ampliar, bricolar práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* na relação cidade e ciberespaços” (Ribeiro; Santos, 2016, p. 296).

Santos (2015, p. 38) disserta que em uma “Ambiência Formativa as potencialidades midiáticas contemporâneas inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento e uso coletivo de acervos, de textos, de imagens”. Ainda, embora Lévy (1999) não apresente o termo “ambiências”, é possível identificar similaridades desse conceito em suas ideias ao discutir a nova relação com o saber e constatar a necessidade de construir modelos diferenciados de espaços de conhecimento, uma vez que, segundo o autor, o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais individuais e coletivas, potencializadoras das formas de acesso à informação, dos estilos de raciocínio e da construção do conhecimento.

É importante ressaltar que as potencialidades midiáticas citadas por Santos (2015) já se referem à fase mais colaborativa do uso da internet, denominada *Web 2.0*. Segundo Lucena (2016), a partir de 2004, a segunda geração de softwares e

aplicativos da internet possibilitou, além de maior interação entre os usuários, a produção e o compartilhamento de conteúdos. Com a plasticidade e a fluidez propiciadas pelas TD em rede, os praticantes culturais deixam de ser apenas consumidores de informações e passam a ser autores, o que, de forma significativa, transforma o conceito de autoria.

Esses deslocamentos na noção e na concepção de autoria ao longo do tempo, até os dias atuais, foram observados por Amaral, Veloso e Rossini (2019), que apontam que o domínio, o poder e o reconhecimento fazem parte desse universo multifacetado e contemporâneo, o qual desafia a subjetividade dos sujeitos, sejam elas individuais ou coletivas, locais ou globais, histórica ou culturalmente constituídas. Esses aspectos relacionam-se com a formação do professor, uma vez que as práticas culturais nas formas de consumir e produzir informação, bem como a ampliação das formas de comunicação, configuram oportunidades para se repensar os processos formativos:

[...] a obra intelectual e artística perde seus contornos tradicionais, marcados pela figura de um autor reconhecido, para se tornar múltipla, fragmentada, mutante e aberta, podendo ser atualizada, a partir de novas intervenções não necessariamente planejadas (Amaral; Veloso; Rossini, 2019, s.p.).

Assim, pensar em uma construção coletiva do processo formativo constitui-se como uma alternativa para a formação do professor. Outro elemento importante apontado por Santos (2015) em relação às Ambiências Formativas, e que pode ser considerado na proposição da formação de professores, são as práticas interativas, nas quais os participantes interagem livremente com todos os outros, sem hierarquização, pois “cada participação, além de trazer, para a ambição, problemáticas e contribuições que sua atuação suscita, também elaboram pesquisas, promovem e institucionalizam novas formas de produção de conhecimento” (Santos, 2015, p.38).

A respeito da interatividade, Silva (2021) ressalta que esta é uma modalidade comunicacional que ganhou força na cibercultura. Para o autor, a interatividade acontece quando a emissão e a recepção cocriam a mensagem, estabelecendo alguns fundamentos: a participação-intervenção, em que a participação modifica e interfere na mensagem; a comunicação como produção conjunta da emissão e da recepção, ou seja, ambos os polos codificam e decodificam; e o fato de o emissor

disponibilizar múltiplas redes articulatórias, com ofertas de informações em redes de conexões, possibilitando ao receptor ampliar suas associações e significações.

Portanto, nessas Ambiências Formativas, a dinâmica comunicacional acontece de forma a priorizar as inquietações participativas e colaborativas, em vista de superar a prevalência da transmissão pautada no paradigma da comunicação unidirecional. Isso significa garantir uma ambiência com liberdade e pluralidade de expressões individuais e coletivas (Silva, 2014).

E, por fim, não como ordem ou grau de importância, conforme explica Santos (2015, p. 40): “[...] uma Ambiência Formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação”. Nesse ínterim, a formação docente é concebida como um processo coletivo e dialógico entre formadores e participantes, em que os praticantes culturais enredados nos fenômenos da cibercultura se materializam “a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidas como dispositivos de pesquisa-formação” (Santos, 2019, p. 19).

Com base nos pressupostos apresentados, pode-se dizer que a criação de Ambiências Formativas é capaz de colaborar sobremaneira para o campo da formação de professores da Educação Básica, pois permite múltiplas experiências autorais, colaborativas e interativas.

2. Metodologia

Para a realização do presente estudo, optou-se pelo método do Estado do Conhecimento, uma modalidade de pesquisa bibliográfica que tem como propósito sistematizar, descrever e interpretar a produção científica existente sobre determinada temática, a partir da organização e análise de publicações acadêmicas realizadas em um recorte temporal e espacial previamente definido. Conforme explicitam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69), o Estado do Conhecimento consiste em uma estratégia investigativa que “mapeia e analisa a produção acadêmica de um campo, buscando compreender tendências, lacunas e aproximações teórico-metodológicas”.

A escolha dessa metodologia teve como intuito possibilitar a análise de como o conceito de Ambiência Formativa vem sendo abordado na produção científica brasileira recente, sobretudo nas pesquisas voltadas à formação e à atuação de professores da Educação Básica. O estudo adota, portanto, uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, que permite articular a leitura descritiva dos dados com a análise compreensiva dos sentidos produzidos nas diferentes investigações.

O corpus do estudo foi constituído por teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada no mês de agosto de 2025, utilizando o termo “Ambiência Formativa” como palavra-chave e aplicando os seguintes filtros: no campo “área de conhecimento”, selecionou-se “Educação”; e o recorte temporal foi delimitado entre 2020 e 2025. A partir desses critérios, foram localizados dez (10) trabalhos, sendo oito (8) dissertações e duas (2) teses, oriundos de diferentes programas de pós-graduação das regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste. Desse conjunto, oito (8) produções estavam disponíveis para acesso integral, e duas apresentavam acesso restrito, constando apenas dados catalográficos.

Cada documento foi identificado e organizado em um quadro-síntese (Quadro 1) com as seguintes informações: autor(a), título e ano de defesa, instituição, estado, tipo de documento, modalidade e natureza institucional (ensino básico/superior, público/privado). Essa etapa correspondeu à fase descritiva do Estado do Conhecimento, cujo objetivo foi caracterizar o corpus e proporcionar uma visão panorâmica das produções sobre o tema no período delimitado.

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre Ambiências Formativas localizada no Catálogo da CAPES (2020–2025)

nº	Autor(a) / Ano	Título	Programa / Instituição	Estado	Documento	Modalidade e Natureza Institucional
1	Antonete Araújo Silva Xavier (2020)	Ciberateliê Brinc@nte: ambientes lúdicos e Ambiência Formativa digital no contexto do brincar social espontâneo na escola de ensino fundamental	PPGE – Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia (BA)	Tese	Educação Básica – EF/Pública

2	Daiane Lanes de Souza (2022)	Práticas discursivas e BNCC-EI: sobre interfaces de ambiências e experiências numa escola de Educação Infantil	PPGE – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Rio Grande do Sul (RS)	Tese	Educação Básica – Ed. Infantil/Pública
3	Rogério Gusmão do Carmo (2022)	Design <i>Thinking</i> : caminhos possíveis para a educação na perspectiva da pesquisa-formação na cibercultura	PPGED – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Bahia (BA)	Dissertação	Educação Básica – Escola Municipal/Pública
4	Érika Antunes Thomazini Grigio (2022)	Práticas educativas com o <i>podcast</i> nos anos iniciais do Ensino Fundamental	PPGE – Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Paraná (PR)	Dissertação	Educação Básica – Anos Iniciais do EF/Pública
5	Patrícia de Souza Cidrack Alcântara (2023)	Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo	POSEDUC – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Rio Grande do Norte (RN)	Dissertação	Educação Superior – Curso de Licenciatura em Educação do Campo (EaD)/Pública
6	Dayse Medeiros de Sousa Figueirôa (2023)	Pesquisa-formação com os multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudo de caso	POSEDUC – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Rio Grande do Norte (RN)	Dissertação	Educação Básica – EM/Pública
7	Simone Aparecida de Andrade Vallini (2023)	Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um estudo com crianças dos anos iniciais	PPGE – Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Paraná (PR)	Dissertação	Educação Básica – Anos Iniciais do EF/Pública
8	Vanessa Dantas Vieira (2023)	Práticas colaborativas com tecnologias digitais: um estudo com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental	PPEdu – Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Paraná (PR)	Dissertação	Educação Básica – 1º ciclo do EF/Pública
9	Simonia Souza do Nascimento (2023)	Educação antirracista e interfaces digitais: redes sociais e	PPGEdu – Universidade do Estado de	Mato Grosso (MT)	Dissertação	Educação Básica – EM/Pública

		salas de aula em Mato Grosso	Mato Grosso (UNEMAT)			
10	Felipe Mariano Soares (2023)	Direito à Cidade Universitária: “Interacity”, uma ciberpesquisa-formação na “convivência” pedagógica	PPGEduc – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Rio de Janeiro (RJ)	Dissertação	Educação Superior – Graduação/ Pública

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Na etapa analítica e interpretativa, procedeu-se à leitura integral das dissertações e teses acessíveis, com foco nos seguintes eixos de análise: (a) referencial teórico — principais autores(as) e concepções de Ambiência Formativa mobilizadas; (b) aspectos metodológicos — tipo de pesquisa, abordagem, instrumentos de coleta, sujeitos participantes e técnicas de análise; (c) principais resultados e contribuições — síntese dos achados, contribuições para a formação docente, inovações pedagógicas e desafios apontados.

Essa sistematização permitiu evidenciar as diferentes formas de apropriação e ressignificação do conceito de Ambiência Formativa, bem como identificar tendências teóricas e epistemológicas que transpassam o campo da formação docente na contemporaneidade. O processo de análise foi conduzido de modo dialógico e interpretativo, com vistas às recorrências, singularidades e aproximações entre os estudos, de maneira a revelar tanto os movimentos de consolidação conceitual quanto as potencialidades heurísticas do termo no contexto da cibercultura.

Encerrada a sistematização do corpus e a construção do quadro-síntese, iniciou-se a etapa de análise e interpretação dos dados, orientada pelos princípios do Estado do Conhecimento. Essa etapa teve como propósito entender os sentidos e os modos de mobilização do conceito de Ambiência Formativa nas diferentes produções, articulando uma leitura que ultrapassasse o levantamento quantitativo e se inserisse em uma dimensão qualitativa e interpretativa.

A partir da caracterização inicial das dissertações e teses, foram identificados padrões recorrentes, aproximações teórico-metodológicas e singularidades epistemológicas que desvelaram o modo como o conceito vem sendo apropriado no campo da Educação. Tais elementos subsidiaram a organização dos resultados e discussões em duas etapas complementares: etapa descritiva, dedicada à caracterização do corpus (distribuição temporal, geográfica e institucional das

produções); e etapa interpretativa, voltada à análise das concepções teóricas, abordagens metodológicas e contribuições formativas que emergem das pesquisas.

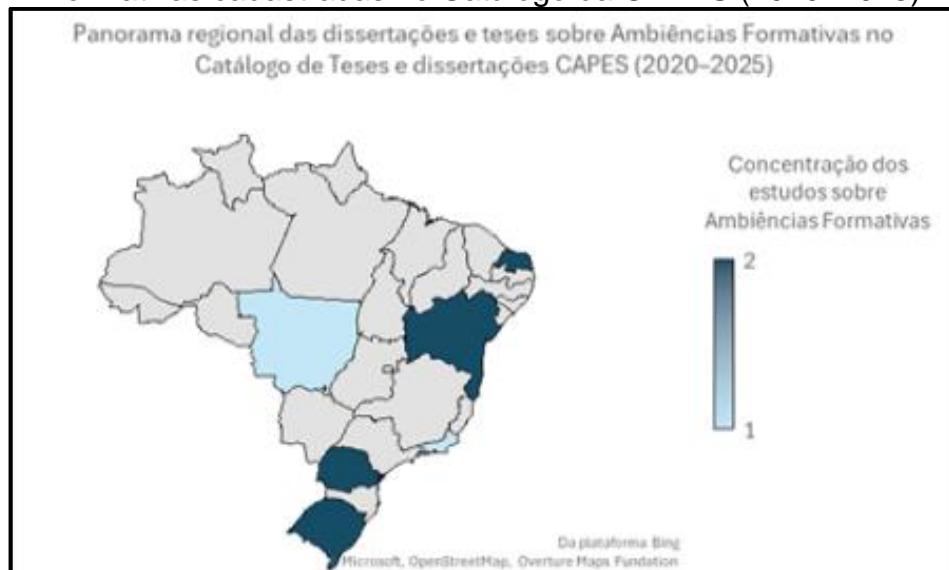
Dessa forma, o percurso metodológico delineado institui uma ponte entre a sistematização dos dados e sua leitura analítica, permitindo assimilar como as Ambiências Formativas vêm sendo configuradas como espaços de aprendizagem, interação e autoria docente nas práticas contemporâneas de formação. Os resultados apresentados na seção seguinte derivam desse movimento interpretativo, sustentado por um olhar que articula rigor metodológico e teórico diante das produções analisadas.

3. Resultados e Discussões

A análise das dez produções acadêmicas (oito dissertações e duas teses) que abordam o conceito de Ambiência Formativa no campo da Educação, identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020–2025), permitiu entender o movimento de consolidação e diversificação desse conceito na pesquisa educacional brasileira contemporânea. Os resultados foram organizados em duas dimensões complementares: a descritiva e a interpretativa, seguindo os princípios metodológicos do Estado do Conhecimento propostos por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Enquanto a etapa descritiva visa caracterizar o corpus empírico (instituições, períodos e contextos), a etapa interpretativa busca aprofundar as conexões conceituais e epistemológicas que sustentam o campo de estudo.

A primeira etapa do estudo consistiu na identificação e organização das produções encontradas, com o objetivo de evidenciar onde, quando e em que contextos o conceito de Ambiência Formativa vem sendo mobilizado. Na Figura 1, é apresentada a dispersão territorial das produções.

Figura 1 – Distribuição geográfica das dissertações e teses sobre Ambiências Formativas cadastradas no Catálogo da CAPES (2020–2025)

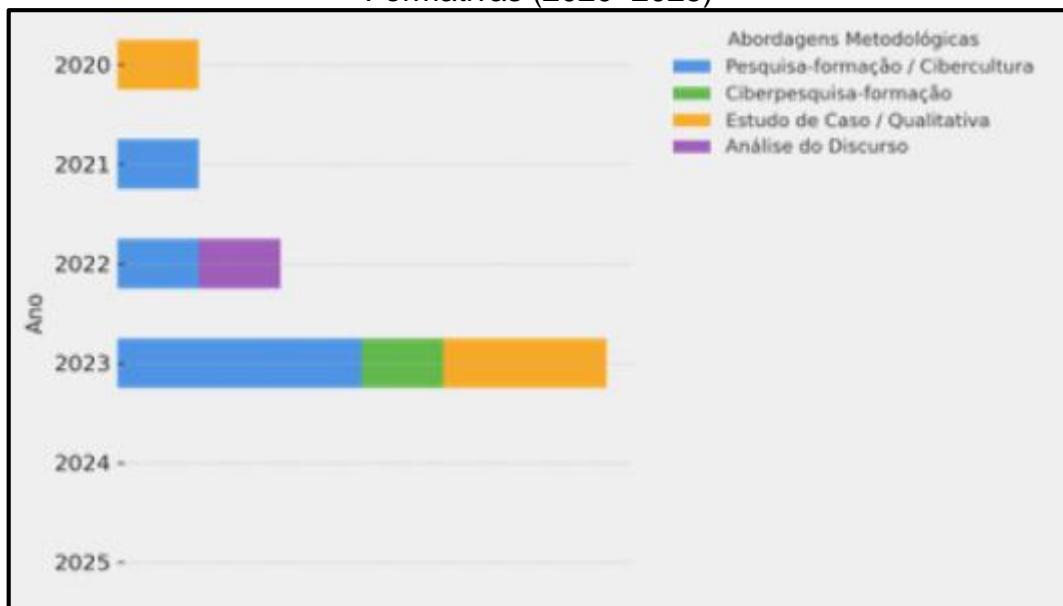


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Observa-se uma maior concentração de pesquisas nas regiões Nordeste e Sul, com quatro estudos em cada uma. No Nordeste, destacam-se os estados da Bahia (2) e do Rio Grande do Norte (2), em programas voltados à pesquisa-formação e às práticas colaborativas mediadas por TD. Na região Sul, o Paraná (3) e o Rio Grande do Sul (1) consolidam investigações que associam Ambiências Formativas à formação docente e à inovação pedagógica. Já as regiões Sudeste (1, Rio de Janeiro) e Centro-Oeste (1, Mato Grosso) apresentam representações pontuais, mas indicativas da expansão gradual do conceito para diferentes contextos institucionais e epistemológicos.

Esses dados apontam que o estudo das Ambiências Formativas não se restringe a um polo geográfico específico, mas emerge como um campo em expansão nacional, com produções que dialogam com distintas realidades formativas e perspectivas teórico-metodológicas. Na Figura 2 é evidenciado o crescimento expressivo das produções a partir de 2022, culminando em 2023.

Figura 2 - Distribuição temporal e metodológica das pesquisas sobre Ambiências Formativas (2020–2025)

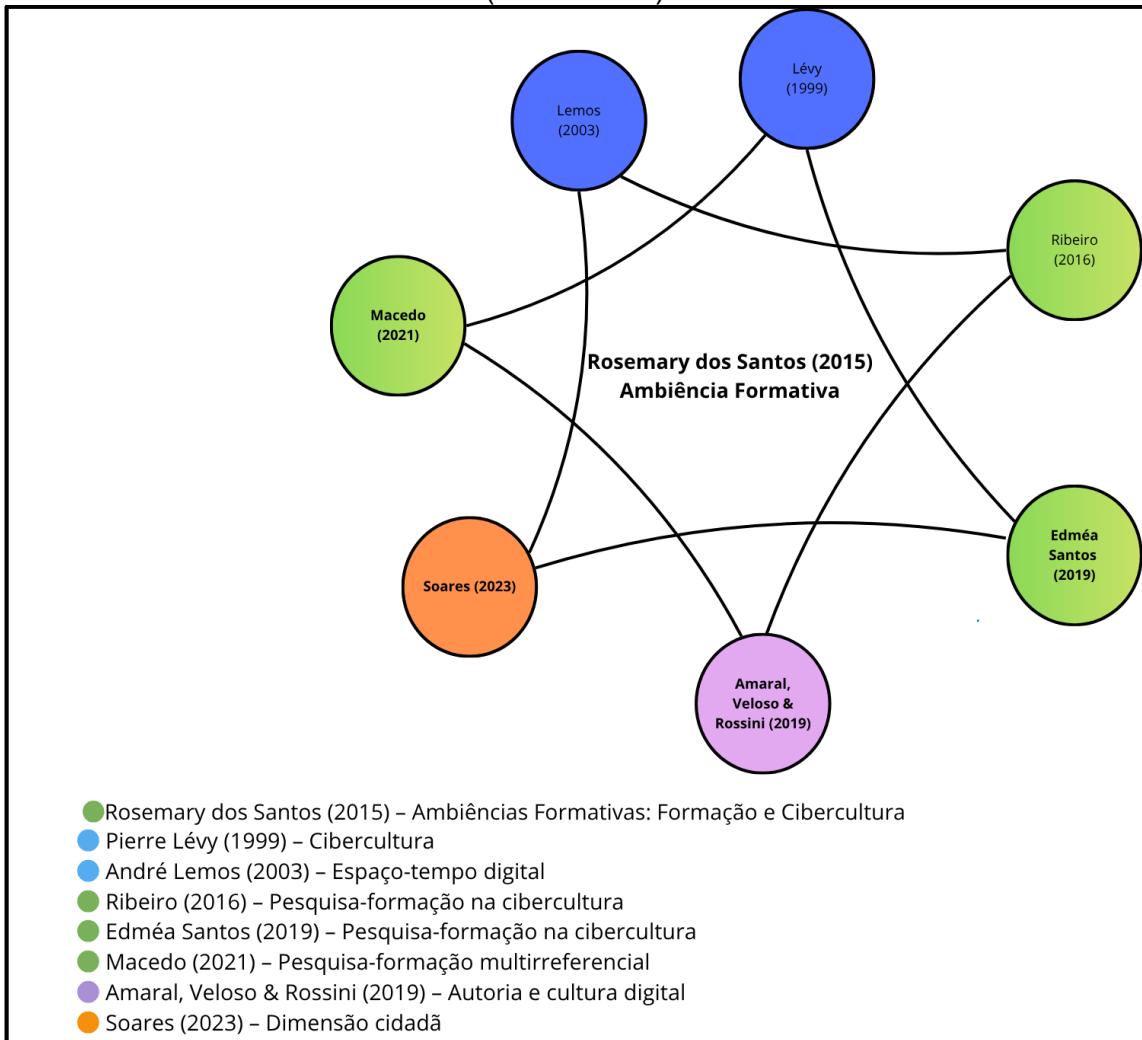


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Esse movimento indica o fortalecimento do conceito no contexto pós-pandemia, período em que a intensificação do uso das TD e das práticas de ensino híbrido mobilizou novas reflexões sobre formação docente e mediação pedagógica. Além do aumento quantitativo, é possível observar uma ampliação qualitativa das abordagens metodológicas: predominam as pesquisas-formação e as pesquisas-formação na cibercultura, que revelam o caráter implicado e colaborativo das investigações, seguidas por estudos de caso e análises qualitativas voltadas à compreensão das práticas docentes em contextos digitais. Tal diversidade metodológica sinaliza um amadurecimento do campo, no qual a Ambiência Formativa passa a ser assimilada não apenas como objeto de análise, mas como espaço de experimentação epistemológica e formativa.

A segunda etapa da análise buscou identificar as relações conceituais e epistemológicas presentes nas produções, mapeando os autores, teorias e perspectivas que fundamentam o conceito de Ambiência Formativa. Essas relações podem ser observadas na Figura 3, no entrelaçamento teórico entre os estudos.

Figura 3 - Teia Orgânica da Ambiência Formativa – Centralidade e Frequênciа (1999–2025)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

No centro da teia, encontra-se Rosemary dos Santos (2015), cuja obra constitui o núcleo conceitual e epistemológico do campo, especialmente por propor a Ambiência Formativa como um complexo enredamento de intera  es cognitivas, comunicacionais e pedagógicas na cibercultura. Em torno desse eixo, articulam-se autores que expandem o conceito sob diferentes perspectivas: Pierre Lévy (1999) e André Lemos (2003) fundamentam a dimensão *cibercultural* e a no  o de espaço-tempo digital; Ribeiro (2016–2018) e Edméa Santos (2019) fortalecem o vínculo entre ambiência e pesquisa-forma  o na cibercultura; Macedo (2021) contribui com a

abordagem *multirreferencial* da formação docente; Amaral, Veloso e Rossini (2019) situam o conceito no campo da autoria e da cultura digital; e Soares (2023) o expande para a dimensão cidadã da convivência pedagógica.

A escolha da teia orgânica como forma de representação é simbólica e epistemologicamente coerente: traduz o próprio princípio formativo da ambiência como espaço de enredamento, diálogo e coautoria, no qual os saberes se constroem de modo distribuído e colaborativo. As conexões entre os nós expressam as relações de influência e de citação identificadas nas produções, configurando uma genealogia conceitual viva e rizomática.

Assim, a etapa interpretativa evidenciou que a Ambiência Formativa, mais do que uma categoria técnica, trata-se de um movimento epistemológico em constante reinvenção, amparado por práticas de pesquisa e formação docente alinhadas aos princípios da cibercultura. As produções analisadas demonstram que o conceito vem se consolidando no campo educacional brasileiro como um constructo em expansão e de natureza plural, com capacidade de articular dimensões técnicas, relacionais e simbólicas da docência contemporânea ao integrar sujeitos, saberes e tecnologias em processos colaborativos de ensinar e aprender.

Embora os estudos partam de referenciais teóricos e contextos empíricos diversos, há um ponto de convergência que atravessa todas as investigações: a percepção da ambiência como espaço de interação, autoria e reflexão crítica. Essa convergência, longe de homogeneizar o conceito, revela sua potência heurística¹ e seu caráter dinâmico, pois permite observar como cada pesquisa o reinscreve de modo singular em diferentes contextos formativos, perspectivas metodológicas e práticas docentes.

Nos estudos que compõem o corpus analisado, o conceito de Ambiência Formativa adquire configurações próprias, que denotam sua maleabilidade teórica e seu potencial de reconfigurar os modos de aprender, ensinar e formar-se na cibercultura. É a partir dessa diversidade interpretativa que se delineiam as contribuições de cada autor e autora, cujas produções dão corpo e vitalidade ao campo em consolidação.

¹ O termo heurística tem origem no grego *heurískein*, “descobrir” ou “encontrar”. Em Macedo (2021), a expressão heurística formacional designa o caráter criador da pesquisa-formação, concebida como processo de descoberta e invenção de saberes, em que o ato investigativo se torna também ato formativo.

No estudo de Grigio (2023), intitulado “Práticas educativas com o *podcast* nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a Ambiência Formativa é tida como um espaço de autoria digital e de escuta sensível, em que o *podcast* atua como dispositivo de mediação pedagógica nos anos iniciais. Inspirada em Amaral, Moura, Carvalho e Lévy, a autora reconhece as TD não apenas como instrumentos técnicos, mas como extensões cognitivas e comunicacionais que proporcionam novas formas de expressão e aprendizagem. A ambiência, nesse contexto, é relacional: surge na interação entre professores e alunos que criam narrativas sonoras, atribuindo sentido às experiências escolares. O estudo evidencia que o uso criativo de mídias sonoras contribui para a autonomia, a autoria e o protagonismo estudantil.

Em “Práticas colaborativas com tecnologias digitais: um estudo com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental”, de Vieira (2023), o conceito é reinterpretado à luz da Teoria da Cognição Distribuída de Hollan, Hutchins e Kirsh (2000), sendo compreendido como um espaço coletivo de construção do conhecimento, no qual artefatos digitais, linguagem e interações humanas formam um sistema cognitivo ampliado. Para a autora, a Ambiência Formativa é o lugar onde as aprendizagens são coconstruídas entre sujeitos e ferramentas, e a docência se torna uma atividade distribuída, mediada por dispositivos tecnológicos. Essa concepção desloca o foco do indivíduo para o coletivo, em que o aprender é visto como processo partilhado e interdependente.

A pesquisa de Figueirôa (2023), intitulada “Pesquisa-formação com os multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudo de caso”, enfatiza a Ambiência Formativa como espaço dialógico de multiletramentos e coautoria docente. Fundamentada em Santos (2015, 2019), Ribeiro (2016) e Macedo (2021), a autora propõe uma compreensão da ambiência como dispositivo de formação em rede, no qual os sujeitos produzem sentidos por meio da escrita digital, da colaboração e da reflexão compartilhada. A ambiência é vista como território de *ensinar-aprender-formar-se*, no qual a docência é construída de modo narrativo, processual e emancipatório.

Na dissertação “Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo”, de Alcântara (2023), a Ambiência Formativa assume contornos próprios do ensino a distância, sendo definida como espaço digital horizontal de diálogo e autoria que

favorece a aprendizagem colaborativa entre graduandos. Baseada em Santos (2015), Macedo (2021) e Lévy (1999), a autora mostra que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) atuam como dispositivos de medição cognitiva e afetiva que ajudam a superar modelos instrucionais verticalizados. A ambiência é, aqui, um espaço de interatividade, escuta e colaboração, em que o psicopedagogo atua como mediador e articulador das experiências formativas.

Em “Educação antirracista e interfaces digitais: redes sociais e salas de aula em Mato Grosso”, de Nascimento (2023), a ambiência é interpretada sob um viés crítico e sociopolítico, a partir da interface entre educação antirracista e cibercultura. Fundamentada em Santos (2015) e Bardin (1977), a autora conceitua a Ambiência Formativa como território de resistência e visibilidade, no qual práticas discursivas e pedagógicas nas redes sociais se configuram como ações de formação cidadã e combate ao racismo. Aqui, o conceito se desloca do espaço formal para o ciberespaço, onde as tecnologias digitais se tornam arenas de enunciação e empoderamento.

No trabalho “Design *Thinking*: caminhos possíveis para a educação na perspectiva da pesquisa-formação na cibercultura”, de Gusmão do Carmo (2022), a Ambiência Formativa é pensada como um laboratório criativo, ancorado na pesquisa-formação *multirreferencial* e no Design *Thinking*. Inspirado em Santos (2019) e Macedo (2021), o autor propõe um modelo metodológico de formação docente centrado na experimentação, na colaboração e na autoria compartilhada. A ambiência, nesse contexto, é tanto espaço quanto processo: constrói-se pela ação coletiva, pela reflexão em rede e pela elaboração de soluções pedagógicas inovadoras.

Na tese de Souza (2022), intitulada “Práticas discursivas e BNCC-EI: sobre interfaces de ambiências e experiências numa escola de Educação Infantil”, o conceito de Ambiência Formativa ganha dimensão discursiva e política. Fundamentada na Análise de Discurso francesa (Orlandi, 2016; Pêcheux, 1995), a autora vê a Ambiência Formativa como espaço simbólico de produção de sentidos e subjetividades no interior das práticas escolares. As ambiências são analisadas como lugares em que os discursos pedagógicos e normativos se encontram, se tensionam e se reconfiguram, sobretudo diante das políticas curriculares da BNCC. O estudo, portanto, amplia o

conceito ao salientar sua potência de produção simbólica e de resistência, revelando o seu papel na criação de identidades docentes.

Já a dissertação de no Soares (2023), “Direito à Cidade Universitária: *Interacity*”, uma ciberpesquisa-formação na “convivência pedagógica”, concebe a ambiência como espaço de convivência pedagógica e formação cidadã, integrando os princípios da ciberpesquisa-formação (Santos, 2019) e da ecoformação (Nóvoa, 2004; Josso, 2007). O autor propõe o dispositivo *“Interacity”* como espaço híbrido (presencial e virtual) de práticas colaborativas que articulam direito à cidade e formação para o comum. A ambiência é, assim, um território ético-estético, onde se aprende com e para o outro, promovendo emancipação e consciência coletiva. As Ambiências Formativas não se restringem a espaços virtuais, mas se constituem como territórios simbólicos, relacionais e sensíveis, nos quais os sujeitos se formam em rede, em diálogo e em coautoria.

Por fim, os trabalhos de Vallini (2023) e Xavier (2020), embora de acesso restrito, apontam tendências complementares: Vallini (2023) investiga práticas pedagógicas mediadas por TD, reforçando o papel da ambiência como espaço de mediação e autoria. Xavier (2020), por sua vez, propõe a noção de ambiência lúdica e digital, vinculando o brincar social e espontâneo ao processo formativo na Educação Infantil, sinalizando que a ambiência também se constitui nos gestos cotidianos e nas interações espontâneas da infância.

Integrando os resultados, observa-se que o conceito de Ambiência Formativa transcende o espaço digital e se expande para o campo relacional, simbólico e político da formação docente. As pesquisas convergem em três eixos principais: (a) a autoria e a colaboração como fundamentos das práticas formativas; (b) a mediação tecnológica como meio de ampliação da aprendizagem e da reflexão docente; (c) a dimensão ética e emancipatória das ambiências, voltadas à construção de uma docência mais crítica e participativa.

Assim, as produções evidenciam que as Ambiências Formativas não são apenas ambientes virtuais, mas espaços vivos de formação, nos quais se entrelaçam práticas, linguagens e experiências. O conceito emerge como um horizonte teórico e metodológico promissor para repensar a formação de professores na era da cibercultura.

Considerações finais

O mapeamento e a análise das produções acadêmicas realizadas entre 2020 e 2025 revelou que o conceito de Ambiência Formativa vem se consolidando como um campo teórico-metodológico em expansão no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à formação docente mediada pelas TD. Distante de configurar um conceito fechado, a Ambiência Formativa assume caráter dinâmico, rizomático e plural, refletindo a complexidade das práticas educativas contemporâneas e as múltiplas formas de aprender e ensinar na cibercultura.

As pesquisas analisadas revelaram que as Ambiências Formativas não se restringem a espaços virtuais, mas se constituem como territórios simbólicos, relacionais e sensíveis, nos quais os sujeitos se formam em rede, em diálogo e em coautoria. Essa perspectiva desloca a compreensão da formação docente de um processo instrucional para um movimento colaborativo, autoral e investigativo, em que o conhecimento é construído coletivamente e distribuído entre humanos e artefatos tecnológicos.

Os resultados apontaram para três tendências estruturantes nas produções analisadas: (a) a autoria e a colaboração como fundamentos da docência contemporânea e da pesquisa-formação em rede; (b) a mediação tecnológica como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem na cibercultura; (c) a dimensão ética e emancipatória das ambiências, voltadas à construção de práticas pedagógicas críticas, sensíveis e participativas. Nesse movimento, a Ambiência Formativa se afirma não apenas como conceito teórico, mas como horizonte epistemológico para repensar a formação continuada e inicial de professores, oferecendo bases para práticas educativas mais conectadas, reflexivas e socialmente engajadas.

Os achados deste artigo evidenciam, ainda, a força heurística do conceito, no sentido atribuído por Macedo (2021), ao permitir compreender a formação como processo de criação e reinvenção contínua de saberes. Ao mesmo tempo, revelam lacunas e possibilidades para novas investigações, sobretudo no aprofundamento das relações entre Ambiências Formativas, inteligência artificial e cognição distribuída, temas que despontam como fronteiras emergentes na pesquisa educacional contemporânea.

Por fim, considera-se que as Ambiências Formativas, ao integrarem tecnologia, autoria e colaboração, configuram um horizonte teórico-metodológico potente para a educação na cibercultura. Elas reafirmam o papel do professor como sujeito epistêmico e criador de conhecimento, capaz de articular redes de sentido e promover aprendizagens significativas em contextos cada vez mais interconectados, complexos e humanos

Referências

ALCÂNTARA, Patricia de Souza Cidrack. **Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo.** 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

CARMO, Rogério Gusmão do. **Design Thinking:** caminhos possíveis para a educação na perspectiva da pesquisa-formação na cibercultura. 2022. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2022.

FIGUEIRÔA, Dayse Medeiros de Sousa. **Pesquisa-formação com os multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental:** estudo de caso. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mossoró, 2023.

GRIGIO, Erika Antunes Thomazini. **Práticas educativas com o podcast nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2023. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2023.

HOLLAN, James; HUTCHINS, Edwin; KIRSH, David. Distributed cognition: toward a new foundation for human-computer interaction research. **ACM Transactions on Computer-Human Interaction**, [S.I.], v. 7, n. 2, p. 174-196, jun. 2000. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/353485.353487>. Acesso em: 26 out. 2024.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023. 397 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-formação-pesquisa:** criação de saberes e heurística formacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 183 p.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento.** Curitiba: CRV, 2021. 174 p.

NASCIMENTO, Simonia Souza do. **Educação antirracista e interfaces digitais: redes sociais e salas de aula em Mato Grosso.** 2023. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, 2023.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019. 172 p.

SANTOS, Rosemary dos. Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/30589>. Acesso em 26 out. 2025.

SANTOS, Rosemary. **Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook.** 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 272 p.

SOARES, Felipe Mariano. **Direito à cidade universitária: “Interacity”, uma ciberpesquisa-formação na “ComVivência” pedagógica.** 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.

SOUZA, Daiane Lanes. **Práticas discursivas e BNCC-EI:** sobre interfaces de ambiências e experiências numa escola de educação infantil. 2022. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2022.

VIEIRA, Vanessa Dantas. **Práticas colaborativas com tecnologias digitais:** um estudo com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental. 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2023.

XAVIER, Antonete Araújo Silva. **Ciberateliê brinc@nte:** ambiência lúdica e formação na cibercultura. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

Notas sobre os autores:

Renata Melissa Boschetti Cabrini: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação - PPEDU, da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá 2005, Pós Graduação em Avaliação pela Universidade Estadual de Londrina 2009 e em Mídias Integradas na Educação pela Universidade Federal do Paraná 2011. Vinculação a grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic/UEL). Professora pedagoga da Rede de Ensino Estadual do Paraná em exercício desde 2005. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0563-5625>; E-mail: rmcabrini@gmail.com.

Andrieli Dal Pizzol: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente substituta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS - CPAR) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS- Pranaíba). Vinculação a grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic/UEL).ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4878-476X>; E-mail: andrielidp@gmail.com.

Camila Fernandes de Lima Ferreira: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Docente do Centro Universitário Filadélfia (UniFil) e docente substituta da UEL. Vinculação a grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic/UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9315-5172> . E-mail: camila.uel@gmail.com.

Célio Manfré Filho: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL); Mestre em Educação pela mesma instituição (2024). Possui graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (2016), Pedagogia pela Instituição Paulista São José de Ensino Superior (2018) e História pela Universidade Norte do Paraná (2021). Vinculação a grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic/UEL). Atualmente é Diretor de uma escola dos Anos Iniciais da Educação Básica, vinculado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Ourinhos/SP. Atua também como professor universitário no Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (UNIFIO).; OrcID: <https://orcid.org/0009-0002-5316-8280>; E-mail: celiomanfre.cmf@gmail.com.