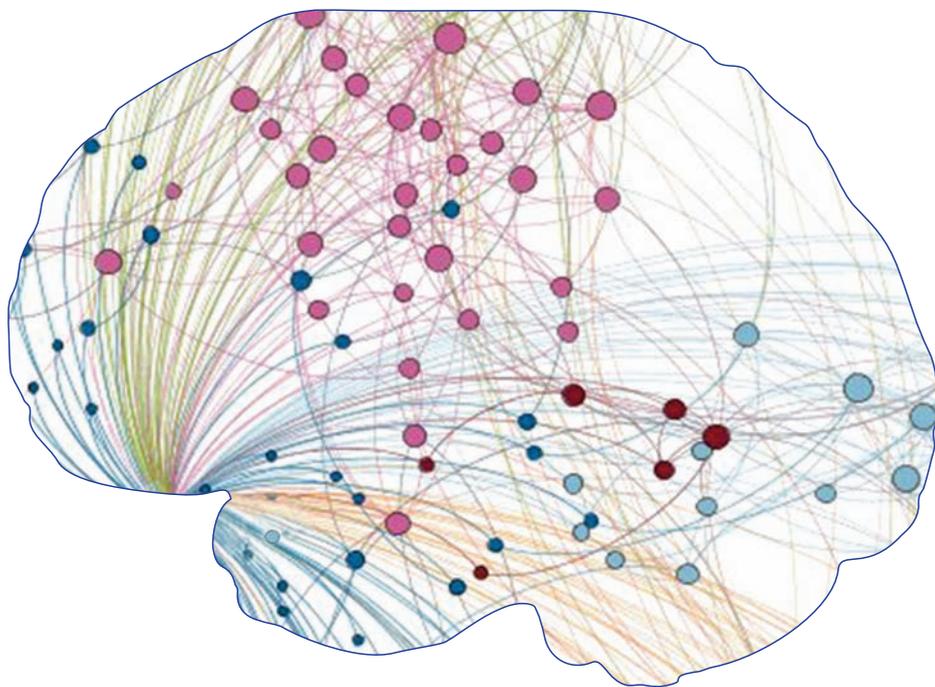


Educação, Tecnologia e Cidade: uma experiência interdisciplinar

Vol. IV

Claudia Susie Camargo Rodrigues
Cláudia Maria Lima Werner
Tamara Tania Cohen Egler
(organização)



Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
João Luiz Pereira Domingues (UFF)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sergio Azevedo (UENF)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)

Claudia Susie Camargo Rodrigues
Cláudia Maria Lima Werner
Tamara Tania Cohen Egler
Organizadores

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CIDADE:
uma experiência interdisciplinar
Vol. IV

LETRAPITAL

Copyright © Claudia Susie Camargo Rodrigues, Cláudia Maria Lima Werner e
Tamara Tania Cohen Egler (Orgs.), 2019

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os
meios empregados, sem a autorização prévia e expressa do autor.*

EDITORES Tamara Tania Cohen Egler
João Baptista Pinto

CAPA Luiz Guimarães

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO Luiz Guimarães

REVISÃO Rita Luppi

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação, tecnologia e cidade: uma experiência interdisciplinar / organização Claudia Susie Camargo Rodrigues, Cláudia Maria Lima Werner, Tamara Tania Cohen Egler. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.

196 p. : il. ; 15,5x23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7785-674-9

1. Educação. 2. Educação - Efeitos das inovações tecnológicas. 3. Tecnologia educacional. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. I. Rodrigues, Claudia Susie Camargo. II. Werner, Cláudia Maria Lima. III. Egler, Tamara Tania Cohen.

19-58786

CDD: 371.334

CDU: 37.01:62

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135

LETRA CAPITAL EDITORA
Telefax: (21) 3553-2236/2215-3781
letracapital@letracapital.com.br

Sumário

Prólogo	7
<i>Tamara Tania Cohen Egler</i>	
Apresentação.....	11
<i>Claudia Susie Camargo Rodrigues</i>	
<i>Cláudia Maria Lima Werner</i>	
<i>Tamara Tania Cohen Egler</i>	
Eixo I – Método e tecnologia na Educação.....	17
Ensinar a pensar: método na formação de professores	19
<i>Tamara Tania Cohen Egler</i>	
<i>Vera Magalhães</i>	
Os sentidos da imanência e da autonomia: a reinvenção da educação em Tamboril	31
<i>Lalita Kraus</i>	
A nata do NATA: a radical experiência do novo e a hipótese da formação de uma elite periférica na subjetivação do princípio do mérito	46
<i>Reinaldo Ramos da Silva</i>	
Eixo II – Formação de professores com tecnologia	77
Desafios da formação de professores para a integração de TIC ...	79
<i>Andrea Brandão Lapa</i>	
<i>Marina Bazzo de Espíndola</i>	
Trajetória de uma formação de professores/as para apropriação crítica de Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica.....	96
<i>Vânia Amélia Miranda Koerich</i>	
<i>Andrea Brandão Lapa</i>	

Realidade Virtual e Realidade Aumentada na UFRJ: experiências no ensino e na pesquisa	118
<i>Claudia Susie C. Rodrigues</i> <i>Cláudia M. L. Werner</i>	
Exo III – Arte e cidade na Educação.....	139
O <i>graffiti</i> e a paisagem da cidade: arte, política e cultura em Campos dos Goytacazes	141
<i>Elis de Araújo Miranda</i> <i>Arthur Nogueira Rangel</i>	
“Da escola para a cidade: a busca de caminhos interdisciplinares em Geografia e Artes para a formação da cidadania”	166
<i>Raquel de Padua Pereira</i> <i>Micaela Altamirano</i>	
Lista de teses de doutorado e dissertações de mestrado	185
Autores	190

Trajetória de uma formação de professores/as para apropriação crítica de Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica

Vânia Amélia Miranda Koerich¹
Andrea Brandão Lapa²

Introdução

O mundo contemporâneo está hoje atravessado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)³, o que transformou todo o contexto social, cultural, político e econômico. A maior parte dessas transformações é caracterizada pelos avanços tecnológicos, novos padrões de comunicação e de consumo, a potência na distribuição da informação e, principalmente, pelo modo como as pessoas, instituições, empresas e organizações passaram a coordenar e administrar as tarefas com a integração de novos meios de comunicação digital.

O que não pode ser desconsiderado, em qualquer análise ou discussão sobre a integração de TDIC na sociedade, e aqui queremos salientá-lo, é que grande parte da população brasileira ainda não tem acesso ao consumo das “mídias digitais”, tais como a telefonia móvel, a Internet, a televisão interativa, os jo-

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), professora do Ensino Básico da Rede Pública Estadual. E-mail: vkoerich@yahoo.com.br

² Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Brasil, Santa Catarina, Florianópolis. E-mail: andrea.lapa@ufsc.br.

³ “As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação diferem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no sentido de compreenderem a junção de diferentes mídias com a presença de tecnologias digitais” (TEIXEIRA, 2014, p. 27). Entretanto, as entendemos como parte das TIC.

gos de computador (ALONSO, 2017), estando excluída desse mundo digital.

Pesquisas divulgadas pelo jornal *NEXO* (2016)⁴ mostram que no Brasil os fatores financeiros e a escolaridade são condições para o maior acesso aos benefícios da cultura digital. Contudo, Castells (2005) defende a inevitabilidade de sua influência, pois, mesmo aqueles/as que estão afastados/as digitalmente, são afetados/as e participam da organização da sociedade, agora como uma sociedade em rede (CASTELLS, 2005). Portanto, nessa sociedade organizada por um mercado globalizado que impõe hábitos, atitudes e estilos de consumo, é necessário pensar “o exercício da cidadania” (CANCLINI, 1999, p. 44). Para que todos compreendam que as “tecnologias se entrelaçam com movimentos sociais”, mas também redefinem “aspectos do jogo de poder social” e político (SODRÉ, 2012, p. 175).

Portanto, o importante é considerarmos essencial que não basta viabilizar o acesso aos meios tecnológicos como uma inclusão social. A inclusão, de fato, só poderá ser conquistada à medida que as pessoas saibam o que fazer nesse novo contexto para construir uma sociedade mais justa, que permite o acesso a todos e que acreditamos ser possível. E o saber o que fazer começa pelo repensar a alfabetização realizada na educação formal, que deve ocorrer a partir das práticas sociais, incluindo a de “múltiplas alfabetizações”, como a alfabetização crítica da mídia (KELLNER; SHARE, 2008, p. 694). Porque, afinal, “ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, as possibilidades de serem leitores e espectadores” (CANCLINI, 2008, p. 54).

Integração de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação

A partir de dados e indicadores educacionais do Censo Escolar/INEP 2016, apresentados pelo Portal QEDu, é possível perceber que de 145.647 escolas básicas públicas no Brasil, 55.435 ainda não

⁴ A análise de Rodolfo Almeida, Simon Ducroquet e Daniel Mariani, divulgada pelo jornal *NEXO* (digital) sobre os dados da pesquisa PNAD (2014), divulgada em 30 de maio de 2016, demonstrou que no Brasil a maior parte da população pobre, negra e de moradores da zona rural está fora da rede. *Link* para a pesquisa, disponível em: <https://goo.gl/wf7fKt>. Acesso em: 7 junho de 2017.

estão estruturadas com o requisito básico (Internet) para que seus/as professores/as integrem os ambientes virtuais em suas práticas pedagógicas.

Alguns pontos relacionados à realidade da imersão digital de professores/as brasileiros/as do ensino básico, que lecionam no 5º e 9º ano (dados do Censo Escolar/INEP 2015 no Portal QEDu), mereceram também nossa atenção. Interrogados/as sobre o uso da Internet para fins pedagógicos⁵, 31.146 professores/as afirmaram nunca tê-la utilizado no processo de ensino e aprendizagem, além de 180.435 apontarem que, em seu tempo livre, sempre, ou quase sempre, leem sites na rede. Logo, isso deixa claro que o mundo digital está presente na vida particular dos/as professores/as, embora não de forma igualitária na vida profissional.

Outro ponto que despertou nossa atenção nesses dados, diz respeito à formação continuada de professores/as, das três esferas públicas: 66.320 afirmaram sentir grande necessidade de aperfeiçoamento para o uso pedagógico de TIC, enquanto 228.567 declararam que gostariam de ter participado de mais atividades de formação docente nos últimos dois anos. Quanto aos fatores que os impediram de participar de atividades de formação docente, 139.950 indicaram a questão financeira, enquanto que 161.388, a falta de tempo.

Espíndola *et al.* (2010) referenciam Rogers (2003) e Kiliçer (2009), ao afirmar que muitos/as professores/as embora já utilizem computadores e Internet na vida particular e reconheçam o potencial pedagógico dessas ferramentas, não as integram em suas práticas educacionais por falta de formação que os permita experimentar e observar outras experiências de sua aplicação. E chamam a atenção para a importância da troca de informações e da discussão entre os pares a fim de ocorrer novas adesões e inovações com a utilização das TDIC nos contextos de ensino.

A importância da integração das TDIC na prática pedagógica é defendida por Martin-Barbero não só porque os adolescentes e jovens já as utilizam constantemente, mas também,

⁵ Disponível em: www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor. Acesso em: 7 agosto de 2017.

e principalmente, porque têm um potencial interacional e hipertextual enriquecedor, que deve ser explorado no campo educacional. E a qualidade da educação básica pública, na cultura digital, passa pela mudança no modelo de comunicação escolar que permita a integração crítica das TDIC ao uso da escrita e leitura hipertextuais e da postura do/a professor/a, que precisa passar de transmissor/a de conteúdo para ser questionador/a, “formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipe de trabalho, sistematizador de experiências e possibilitar o diálogo entre culturas e gerações” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 353).

Essas questões trazem uma implicação e uma relevância grande para a nossa área, a Educação. Como os/as professores/as estão sendo formados? Há alguma mudança na formação de professores/as com a difusão das TDIC e sua grande imersão na sociedade?

A alternativa crítica da mídia-educação

A partir da compreensão da importância da escola básica e pública na diminuição das desigualdades de acesso e na inclusão digital, as práticas na interseção entre áreas como a Educação e a Comunicação, a princípio distantes, passam a exigir uma perspectiva crítica (BELLONI, 2001) para permitir a compreensão das relações entre a mídia, os indivíduos e a educação na sociedade contemporânea. O alerta vem da necessidade de ensinar à nova geração a usar não apenas as mídias, mas a aprender com elas, através delas, como cidadãos capazes de usar conscientemente as TDIC como meios de interação (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Para as autoras supracitadas, a mídia-educação compreende todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar, e em todos os níveis do processo de ensino-aprendizagem que utilizem as mídias e demais ferramentas digitais. A aposta é a de que os jovens, ao se apropriarem criticamente da comunicação de massa, na qual são simples espectadores, possam ser também produtores de mensagens e cidadãos digitais responsáveis e ativos através dela (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Entendemos que uma formação, na perspectiva da mídia-educação, possa permitir que a escola cumpra sua função de formar o/a estudante como cidadão/ã e sujeito de suas próprias escolhas e decisões, mesmo dentro de uma sociedade mediada pelas tecnologias e intensamente influenciada pelo consumo e mídias de massa. Isso porque, ao compreender as formas de linguagem, produção, emissão e transmissão das mídias, o/a estudante pode compreender as formas de poder, manipulação e opressão existentes em seu contexto e na sociedade em geral (FANTIN, 2016).

Tendo em vista a importância de uma formação dos/as estudantes para a apropriação crítica das tecnologias e mídias digitais, uma reflexão sobre a necessidade da mídia-educação na formação de professores/as de escola básica, da rede pública brasileira, nos parece auxiliar para entendermos como isso pode ocorrer. Porém, mais que isso, a necessidade de refletir a condição do/a próprio/a professor/a, um sujeito formado/a como cidadão/ã, para que ele/a possa propor uma educação transformadora e formadora de cidadãos/ãs.

Formação de professores/as para a apropriação de TDIC

Na literatura do campo que debate a formação de professores/as, diversos autores, entre eles, Leonel (2015), Cerny *et al.* (2014), Moraes (2013) apontam a necessidade de uma reforma educacional que direcione para uma reformulação dos modelos de formação inicial e continuada, historicamente estabelecidos e ofertados em nosso país.

Nesse sentido, os dados apontam que quando há a formação de professores/as para a integração de TDIC na educação básica catarinense (LEONEL, 2015), esta não prevê uma apropriação crítica como defendemos. Isto é, as políticas públicas do Estado se restringem apenas à necessidade de instrumentalizar o/a professor/a para usar as tecnologias digitais (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014), apoiadas no modelo de racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995) que prepara o/a professor/a para aplicar modelos e técnicas ao direcionar sua prática pedagógica e não para criar suas

próprias estratégias de ensino de acordo com o perfil dos/as alunos/as e o contexto da escola.

Partindo dessa realidade, entendemos a necessidade e a importância de uma formação de professores/as na perspectiva da mídia-educação, como espaço de reflexão, conforme defende Belloni (2011). E também, que seja permanente, em sucessivos processos formativos que associam teoria e prática.

Discutindo questões relacionadas à formação de professores/as, Lapa, Gomes e Koerich (2015) entendem que o contexto da cultura digital exige oportunidades para que esses/as profissionais possam repensar sua prática, compreender as relações que se estabelecem na sociedade em transformação e se constituir como sujeitos de suas próprias escolhas e trajetórias de ensino e aprendizagem, com a integração de tecnologias digitais. E defendem que há dois caminhos integrados e complementares para essa formação: a formação do/a professor/a como pesquisador/a da própria prática e a formação desenvolvida na perspectiva da mídia-educação como possibilidade para a apropriação crítica e criativa das TDIC. Para isso é necessário que os/as professores/as encontrem espaços para experimentar, refletir, pesquisar e avaliar sua prática do cotidiano da escola (LAPA *et al.*, 2015).

No tocante à formação de professores/as como sujeitos que incorporam as tecnologias na escola mediante uma abordagem crítica, é necessário compreendê-lo/a como “articulador dos saberes, autor, coautor, propositos e mediador do conhecimento” preparando-os para novas formas de ensinar e aprender (Idem, p. 3). Uma formação nessa perspectiva é que apresentaremos a seguir.

Nessa mesma defesa sobre formação crítica para os/as professores/as, Fagundes (2016) apresenta uma discussão do porquê “atualmente, falar em professor como pesquisador nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática, entre outros”. Para essa autora, todos esses conceitos remetem a uma formação do “professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise” (FAGUNDES, 2016, p. 292). É essa a concepção que vamos adotar neste artigo.

O processo formativo no Projeto RPPE 2013-2014

Iniciamos esclarecendo que dentro do projeto RPPE não houve, *a priori*, um planejamento ou projeto de curso de formação de professores/as que gerasse o processo de formação que será apresentado neste texto, ao contrário, todo um envolvimento coletivo de professores/as de escola básica com alguns pesquisadores/as da universidade, as colaborações e negociações entre profissionais das duas instâncias de ensino com intuito de entender as potencialidades dos espaços sociais virtuais da Internet na prática pedagógica é que foi considerado como formação de professores. Essa caracterização se deu porque se reconheceu nesse processo particularidades de uma formação docente, conforme descreveremos neste texto. Nessa experiência, é possível perceber elementos para pensar futuras formações de professores para apropriação crítica de TDIC na prática pedagógica.

No ano de 2013 teve início o projeto de pesquisa do Núcleo UFSC⁶ no escopo do projeto RPPE, que aproximou a universidade e quatro professores/as da Escola de Educação Básica Cel. Antônio Lehmkuhl (EEBCAL)⁷, situada no Município de Águas, Santa Catarina. Esses/as professores/as, ao integrarem o projeto, foram desafiados/as a utilizar um espaço social virtual da Internet nas suas práticas de ensino e realizar uma investigação dessa própria ação pedagógica amparados por pesquisadores/as da universidade.

⁶ Projeto de pesquisa: **Educação e Tecnologia: investigando o potencial dos espaços sociais virtuais para a formação do sujeito e a produção coletiva de conhecimento**, coordenado pela professora doutora Andrea Brandão Lapa (CED/UFSC), teve apoio do “Programa Observatório de Educação” da CAPES/INEP/SECADI MEC e integrou o projeto em rede “Redes de Políticas Públicas e Educação – RPPE”, coordenado pela professora doutora Tamara Tania Cohen Egler, PROPUR/UF RJ.

⁷ As autoras deste artigo participaram desse projeto. Com uma trajetória de 28 anos de trabalho em escola básica do ensino público, e por fazer parte do Grupo Comunic/UFSC, a autora coordenou os encontros de estudos e trabalho dos professores na escola básica e acompanhou os professores nas reuniões entre a universidade-escola; a coautora, professora da UFSC, coordenou todo o projeto do Núcleo UFSC que integrou o Projeto RPPE.

Nessa experiência, que teve a duração de dois anos, tivemos a oportunidade de intermediar as ações entre a escola e a universidade e acompanhar de perto as atividades desses/as professores/as. Nesse momento, preocupamo-nos em coletar e produzir dados a partir de diário de bordo (DB), questionário (QU) e ficha do professor (FH). Além de gravação de encontros de estudos e pesquisa, arquivar cópias dos projetos de intervenção, de pesquisa, relatórios e artigos elaborados pelos/as professores/as, mas sem um objetivo claro de investigação⁸.

Esse processo permitiu muitas reflexões, troca de ideias e até mesmo a mediação de conflitos a cada sistematização de ações, bem e malsucedidas da prática e na pesquisa. Permitiu também um levantamento de muitos dados para a análise. Até porque, em alguns momentos, as discussões envolveram, além da troca de experiências profissionais, problemas da vida particular dos/as professores/as e de alunos/as, do contexto escolar e da sociedade, que direta ou indiretamente interligavam-se com questões educacionais e que não podiam ser ignoradas.

Tendo em vista a insegurança com as novas práticas com integração de TDIC que estavam se propondo realizar, logo no primeiro encontro entre os/as quatro professores/as eles/as decidiram se amparar coletivamente para desenvolver as atividades e se fortalecer na nova experiência. Já naquele momento, eles/as formaram um grupo de estudos e trabalho, propondo um encontro semanal e que esta autora, então integrante do Núcleo UFSC/RPPE e também professora de escola básica, os acompanhasse nessa trajetória. Portanto, partiu deles/as tanto a iniciativa de encarar junto a experiência e a sistemática de encontros, quanto a de ter uma destas autoras nesses encontros para ampará-los e intermediar as ações com a universidade. E foi nesse coletivo que todas as atividades foram sendo conduzidas, inclusive as de interação com os/as pesquisadoras/as da universidade.

⁸ Posteriormente, dedicamo-nos a investigar a experiência em uma pesquisa apresentada na dissertação de mestrado e defendida em agosto de 2018, para identificar desafios e potencialidades que pudessem ser considerados elementos em uma futura formação de professores para apropriação crítica de TDIC, estudando esse caso específico.

Nesse grupo criado, eles/as se reuniram 53 vezes, das quais 36 ocorreram *somente entre os pares* da mesma escola básica, e dentre estas, 15 encontros foram *de estudos* para construir um embasamento teórico coletivo, 21 *de trabalho* para discutir e elaborar projetos de intervenção, de pesquisa, relatórios e artigos científicos, e outros 17 especificamente direcionados à orientação e socialização de resultados em *interações* presenciais com *pesquisadores/as da universidade*.

Todo esse envolvimento que se constituiu em um processo formativo foi acontecendo com diferentes composições e espaços: i) os encontros de estudos e trabalho; ii) encontros universidade-escola: na universidade; iii) encontros universidade-escola: na escola.

i) Os encontros de estudos e trabalho ocorreram no coletivo formado pelos/as quatro professores/as da escola básica e foram orientados por uma das autoras deste artigo. Seu percurso foi determinado e reorganizado de acordo com os objetivos da pesquisa dos/as professores/as, as necessidades demonstradas por eles/as, os desafios que foram surgindo ao longo da intervenção com as TDIC e com a pesquisa-ação. Era um espaço de troca entre pares que esta autora organizava para apoiar o trabalho docente atendendo às demandas imediatas quanto ao estudo, planejamento e organização dos/as professores/as, tanto na intervenção quanto na pesquisa.

Esse contato se estabeleceu com uma média de quatro horas por semana, durante toda experiência e, por exigência da gestão escolar, os encontros ocorriam no período noturno, fora da carga horária de trabalho dos/as professores/as. Porém, por opção desses/as professores/as envolvidos/as, se no dia da semana combinado fosse um feriado, o encontro acontecia em outro lugar que não o da escola, para que pudessem dar conta de realizar todas as atividades de pesquisa e também de planejamento, avaliação e reavaliação das práticas pedagógicas com integração das TDIC. Eles/as justificavam a preferência pelos encontros nesses dias pela dificuldade que tinham em conciliar os horários de trabalho, família e participação na pesquisa.

A experiência da pesquisa dos/as professores/as tratou-se basicamente de uma proposta de elaboração de projetos de interven-

ção com os/as alunos/as da escola em que fosse utilizado, por livre escolha dos/as professores/as, um espaço social virtual da Internet na prática pedagógica com vistas à apropriação crítica das TDIC na educação como inclusão digital, objeto de estudo e ferramenta pedagógica.

Sendo assim, tomando os espaços sociais virtuais como objeto de estudos, os/as professores/as em sala de aula experimentaram com os/as alunos/as modos diferentes de interação, bem como discutiram e refletiram questões que lhes permitiram a compreensão das atitudes necessárias para o uso consciente desse meio virtual de interação e comunicação e das diferentes relações que podem se constituir ao se utilizar esses espaços sociais virtuais como fonte de pesquisa, interações pessoais, educacionais e profissionais.

E foi nos *encontros de trabalho* que cada professor/a elaborou dois projetos de pesquisa e dois de intervenção, dois relatórios parciais de sua experiência, um a cada ano, além de sistematizar apresentações para a socialização dos resultados em seminários internos, só com integrantes do núcleo UFSC e externos, que contou com integrantes de vários núcleos do projeto RPPE. Escreveram dois textos, um relatando seu percurso educacional desde o ensino básico até a referida experiência, e outro, sobre o tema da mídia-educação. E, finalmente, foram estimulados/as a produzir um artigo científico com o relato de sua experiência na pesquisa, para a publicação em um livro, o que os permitiu se entender como autores.

Isso criou novos desafios para os/as professores/as, como a necessidade de definir conceitos e compreender a linguagem da pesquisa científica, tratar e analisar os dados e separar e entender as distintas atividades de docência e de pesquisa. E gerou também muitas situações de incerteza, conflitos e insegurança no desenvolvimento da prática ao adotar novas tecnologias e nova postura profissional, durante toda experiência, que exigiu contatos constantes com os pesquisadores da universidade.

Observamos que nesses encontros de trabalho eles/as se apoiaram na discussão e elaboração de seus projetos, relatórios e artigos, intercalavam a discussão coletiva com a elaboração individual, que

voltava à discussão coletiva, sendo depois reformulada ou revista individualmente. Mas também se apoiavam, para pensar e repensar as próprias limitações e potencialidades na mediação com a TDIC, na autoria, no desenvolvimento de uma base teórica coletiva e em outras superações pessoais e profissionais. Nesses *encontros de trabalho* encontraram o lugar para expor seus conflitos e se fortalecer na experiência de pesquisar e mediar a prática com TDIC. Esse espaço de trabalho coletivo e colaborativo do grupo foi reconhecido positivamente pelos professores, como demonstra a fala de P1⁹ em um desses encontros de estudo e trabalho.

No primeiro momento discutimos sobre nossas angústias, anseios, obstáculos e inseguranças. Porém, aos poucos, percebemos que somos capazes, que juntos teremos mais força. Ao longo do encontro, cada um foi lendo o seu resumo do projeto e apareceram sugestões e ideias. Desta forma, fomos nos ajudando e percebendo um resultado significativo (FH, 30/05/2013).

As fases de elaboração e reelaboração de cada texto foram construídas com a orientação de pesquisadores/as da universidade, que incentivaram cada professor/a a olhar, enxergar e perceber o próprio trabalho realizado como algo valioso, importante de ser revelado e publicado, sempre com a possibilidade de discutir, rever, analisar e voltar para dirimir as dúvidas. Levando cada um/a a compreender o sentido de observar, olhar, ler e refletir sobre o que fez em sua prática. Ao término, era evidente a satisfação dos/as professores/as diante do que produziram, e que levava sua própria autoria.

Nos *encontros de estudos* os/as professores/as se apoiavam nos aportes teóricos na perspectiva crítica da mídia-educação indicados pelos/as pesquisadores/as para sustentar e aliviar os conflitos gerados, permitindo-os/as compreender suas limitações nas ações pedagógicas e na pesquisa das práticas com espaços sociais virtuais. Os autores/as e textos que sustentaram as discussões foram os seguintes:

⁹ Neste texto os professores de escola básica serão identificados como P1; P2; P3; P4.

Autores/as	Título	Ano
Maria Luiza Belloni (Org.)	A formação na sociedade do espetáculo	2002
Evelyne Bévort; Maria L. Belloni	Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas	2009
M. L. Belloni; N. G. Gomes	Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração	2008
Manuel Castells	Redes de indignação e esperança (prefácio e posfácio -Edição brasileira)	2013
M. B. Espíndola; M. Struchiner; T. R. Giannella	Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino: contribuições dos modelos de difusão e adoção de inovações para o campo da Tecnologia Educacional	2010
Corinta M. G. Geraldí; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Orgs.)	Cartografia do trabalho docente: professor(a) -pesquisador(a)	1998
Henrique Antoun; Fábio Malini	Ontologia da liberdade na rede: a guerra das narrativas na Internet e a luta social na democracia	2010
Andrea B. Lapa; Maria L. Belloni	Introdução à Educação a distância	2010
Andrea B. Lapa; Maria L. Belloni	Educação a distância como mídia-educação	2012
Andrea B. Lapa	Mídia Educação TIC e Educação	2013
Andrea B. Lapa	A formação de comunidades de aprendizagem e a reflexão crítica em cursos EAD	2013
C. L. K. Leite; M. O. A. Passos; P. L. Torres; P. R. C. Alcantara	Aprendizagem colaborativa no ensino virtual	2005
José Moran	Tendências em Educação	2014
A. P. Petroni; V. L. T. de Souza	Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor	2009
Leonardo Sakamoto	facebook-e-o-twitter-foram-as-ruas literalmente	2013
Maria da Graça Setton	Mídia e Educação	2011
Monica Fantin	Cultura digital e escola. Do seu livro da pesquisa com o Rivoltella. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=wh07ToYNORE . Publicado em: 27 mar. 2013.	
Nelson Preto	Professor é ou não é autor? Palestra publicada em 25 de outubro de 2011. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=5fPsV0O5fPw	
Pier Cesare Rivoltella	O que é mídia-educação. Disponível em: www.youtube.com/_watch?v=L_IxBT_yZA0 . Publicado em 3 de agosto de 2007.	

Evidenciamos que eles/as entenderam a importância de desenvolver um embasamento teórico coletivo para fundamentar suas ações pedagógicas, que o contexto da cultura digital exige um novo olhar sobre a prática pedagógica com a integração de TDIC e valorizaram o tempo destinado a refletir acerca de suas práticas, tal como confirmam as falas de P1, a seguir:

Esse trabalho de pesquisadora, fundamentado em referenciais teóricos e metodológicos, articulados à minha prática pedagógica, estão me oferecendo oportunidades e novas experiências, enriquecendo meu percurso de educadora. Permitindo transformações positivas e significativas, me permitindo reflexões sobre a forma mais produtiva no processo de ensinar. A base teórica realizada nessa pesquisa me fez compreender que é necessário gostar de estudar, aprofundar conhecimentos, não limitar-se à sala de aula e realizar um trabalho com prazer e dedicação (FH-P1, 12/09/2014).

ii) *Encontros universidade-escola: na universidade*, definem os momentos nos quais os/as professores/as foram até a universidade para muitas ações conjuntas com a presença e orientação de pesquisadores/as, tais como:

- 1 – Socialização dos desafios e possibilidades dos/as professores/as na integração dos espaços sociais virtuais na prática pedagógica.
- 2 – Orientação e discussão para a elaboração de instrumentos de levantamento dos dados da pesquisa-ação.
- 3 – Orientação e discussão para análise dos dados.
- 4 – Indicação de referenciais teóricos na perspectiva crítica da mídia-educação que permitiram o desenvolvimento de uma base teórica para amparar a prática pedagógica com integração de espaços sociais virtuais da Internet e para a pesquisa-ação.
- 5 – Seminários internos (Núcleo UFSC/RPPE) para socialização do andamento da pesquisa.
- 6 – Seminário interno de socialização da dimensão teórica da pesquisa Núcleo UFSC/RPPE.

- 7 – Seminário na UFSC que reuniu outros núcleos participantes da pesquisa RPPE-nacional para a socialização. Evento realizado em janeiro 2014, que permitiu conhecer a identidade de cada integrante do RPPE através da apresentação de resultado de suas pesquisas realizadas em 2013.
- 8 – Socialização de resultados parciais e finais da pesquisa.

iii) *Encontros universidade-escola: na escola*, definem os momentos nos quais os/as pesquisadores/as da universidade foram até a escola. Considerando que os/as professores/as da escola básica não tinham nenhuma experiência de participação em projetos ou formação docente para a pesquisa da própria prática. Que também era sua primeira experiência de integração de espaços sociais virtuais na prática pedagógica, as reuniões entre Escola-Universidade foram momentos de muita expectativa para os/as professores/as e para os/as pesquisadores/as da universidade. Exemplo disso foi o primeiro encontro no qual, muitas informações foram socializadas:

- a) visão geral do projeto RPPE;
- b) reconhecimento do espaço físico e estrutura instrumental da escola;
- c) interação entre professores/as e pesquisadores/as;
- d) definição entre a coordenadora do Núcleo UFSC/RPPE e o gestor da escola básica acerca de questões relacionadas ao envolvimento dos professores no projeto; negociação sobre a participação, o envolvimento e o apoio da escola para os/as professores/as e para a pesquisa, e também, de um momento de evento de formação organizado pela universidade que envolveria todos/as os/as professores/as da escola.

Nesse processo inicial, os/as pesquisadores/as da universidade dedicaram especial atenção às orientações dadas a todo o grupo, mas também, individualmente, para cada professor/a, na elaboração do projeto de intervenção, que exigiu muita discussão e reflexão sobre:

- Definição do problema de ensino de cada um.
- Objetivos pedagógicos a alcançar.
- Compreensão quanto à escolha do espaço social virtual da Internet para ajudar a resolver o problema de ensino.
- Redimir dúvidas e inseguranças quanto à integração de TDIC na prática.

O desafio desse momento foi o de garantir que a escolha do recurso tecnológico fosse realizada para torná-lo aliado ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para ajudar a resolver o problema de ensino identificado pelo/a próprio/a professor/a.

Outro momento que exigiu muita dedicação por parte dos pesquisadores foi na elaboração do projeto de pesquisa de cada professor/a, atendendo as suas especificidades. Neste caso, o de ajudá-los a vencer suas limitações nessas atividades, pois não sabiam como realizar a pesquisa.

Essas orientações estimularam pensamentos diferentes sobre os modos e as estratégias de ensino-aprendizagem, desencadeavam reflexões críticas na prática e sobre a prática que integrava os espaços sociais virtuais da Internet na educação, criava novas demandas de atividades na escola, desencadeava novas leituras e muitas discussões nos encontros de estudos e trabalho. Isso também suscitava outras dúvidas que exigiam novo encontro com os/as pesquisadores/as da universidade e a indicação de outros referenciais teóricos, como afirma P1, em um encontro de estudo e trabalho.

Referente ao apoio pedagógico é relevante na medida em que este dá suporte teórico, dá sugestões e permite trocas de ideias. Está contribuindo para sanar nossas dúvidas e nos mostrando que somos capazes de inserir as redes sociais e mudar nossa prática pedagógica (FH, 28/08/2013).

Além de todo o envolvimento dos/as quatro professores/as dessa unidade de ensino no projeto RPPE, um segundo momento importante da universidade na escola refere-se ao evento de formação de professores oferecido na escola pelos integrantes

do Grupo de Pesquisa Comunic, que estavam envolvidos no referido projeto. A partir de um pedido do gestor da escola, os/as pesquisadores/as planejaram e executaram, naquele contexto escolar, o “Projeto de Extensão UFSC: o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Processo de Ensino Aprendizagem”. O curso, com duração de 32 horas, foi oferecido a todos os professores da EEBCAL quando de seu período de parada pedagógica, em 2013. Pretendia-se que todos/as os/as profissionais/as da escola envolvida tomassem conhecimento do projeto que ali estava sendo desenvolvido, e também, para incentivar e formar professores/as que tivessem interesse na integração de TDIC no ensino. As horas de curso contemplaram discussões e reflexões sobre:

- O projeto RPPE que já estava sendo desenvolvido na escola.
- Socialização dos critérios de escolha da escola e dos/as professores/as.
- Socialização dos projetos dos/as quatro professores/as envolvidos no projeto.
- Introdução à Perspectiva sobre Educação e TDIC (mídia-educação).
- Aprendizagem crítica.
- Uso pedagógico de TDIC/WEB no ensino.
- Debate sobre o uso crítico e criativo dos recursos tecnológicos.
- Oficinas práticas de uso de redes sociais virtuais na educação.
- Introdução à educação *online*.
- Debate sobre *softwares* livres e proprietários.
- Avaliação da referida formação.

Isso permitiu aos envolvidos no projeto RPPE/núcleo da UFSC e aos/as demais professores/as da mesma escola básica, uma reflexão sobre as potencialidades educacionais dos espaços sociais virtuais, além de discussões para o planejamento de ações de in-

tervenção e indicações de referenciais teóricos na perspectiva da mídia-educação para nortear práticas de ensino com TDIC dentro e fora do projeto.

Percebemos que os/as professores/as valorizavam o apoio da universidade, que conviver e trabalhar com pesquisadores mais experientes lhes permitiu acesso a recursos e soluções já dominados por eles/as, que representaram atalhos em sua própria evolução como pesquisadores/as, como já foi apontado por Lüdke (2012). O fato é que, os momentos de trabalho e estudo apenas entre os/as professores/as da escola básica, somados ao suporte dos/as pesquisadores/as, fazia com que se sentissem amparados/as e motivados/as a vencer seus próprios desafios e do contexto.

Um dos pontos principais nessa relação entre a escola básica e a universidade foi a postura de respeito aos saberes do outro, que se estabeleceu entre os/as profissionais/as de ambas as instâncias de ensino, escola básica e universidade/UFSC. De modo geral, essa condição permitiu aos/as professores acolher a opinião dos/as pesquisadores/as e expressar a própria durante todo o período de integração de TDIC, ao lado da pesquisa da própria prática.

Entretanto foi possível perceber que, de início, os/as professores/as mostraram uma grande dependência de diretividade para mediar sua prática através das TDIC e, principalmente, para realizar as etapas da pesquisa da própria prática. Neste ponto, como o intuito era a formação crítica dos/as professores/as para permitir uma apropriação crítica de TDIC na educação, eles/as foram recebendo orientações para tomar suas próprias decisões. E o apoio da universidade foi o de dar suporte, observar e compreender as necessidades dos/as professores/as no decorrer da experiência e ajudá-los/as a desenvolver outros conhecimentos, além daqueles que já tinham de sua prática e formação inicial.

Afirmamos, com base nos dados levantados, que essa experiência de formação, na perspectiva da mídia-educação, precisou quebrar essa diretividade, ao mesmo tempo em que os/as professores/as precisaram ser desestabilizados/as, sair desse conforto de ter alguém ou algo que direcionasse sua ação pedagógica. E percebemos que, depois dessa superação, todos os quatro profes-

sores valorizaram participar desse outro modo de aprender, de serem sujeitos de sua formação, que os permitiu utilizar as TDIC como objeto de estudo e ferramenta pedagógica através da integração de espaços sociais virtuais da Internet ao seu processo educacional, defendida pela perspectiva da mídia-educação (BÉVORT; BELLONI, 2009), e a partir de uma experiência acompanhada, que fomentava a ação e a reflexão, através da pesquisa da própria prática pedagógica.

Portanto, superadas as limitações iniciais, os/as professores/as atribuíram muito valor a essa aproximação entre a escola e a universidade no que se refere à forma como esse processo formativo foi diferenciado e conduzido, que precisou quebrar uma cultura de formação técnica e instrumental, enfrentando suas relutâncias iniciais. Mas também por instigar mudanças em sua percepção sobre o ensino e a aprendizagem; dar suporte à pesquisa e ter a oportunidade de compreender, aos poucos, a metodologia de pesquisa; permitir trocas de ideias e a compreensão de como conduzir e mediar suas ações de ensino com TDIC; da importância de utilizar essas tecnologias e da mídia-educação para a apropriação crítica dessas ferramentas digitais no ensino. E ainda, por receber indicações de autores/as e textos específicos a fim de que a equipe lesse e debatesse algumas teorias, permitindo uma busca mais direcionada às suas necessidades, sem ter que buscar em todo o escopo da fundamentação. Esses elementos se percebem na fala de P3, já no primeiro ano da experiência:

De suma importância, primeiro porque, se não fosse a oportunidade de participar do projeto, provavelmente ainda estaria lecionando da mesma forma de sempre, e não teria ainda utilizado a rede social a favor do processo ensino-aprendizagem. O apoio do pessoal da universidade também foi importante, pois eles sempre nos orientaram como proceder e de que maneira relatar tudo de forma academicamente correta (FH-P3, 23/10/2013)

Como processo formativo, essa aproximação representou um diferencial para esses/as professores/as em sua primeira experiência de integração de espaços sociais virtuais em sua prática. Mas

também como professores/as-pesquisadores/as da própria prática, pois permitiu acesso às discussões e reflexões que, isoladamente, não conseguiriam.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores precisa permitir um espaço de reflexão para que possam formar alunos/as sujeitos críticos e criativos. Nesse sentido, a formação para a integração de TDIC precisa acontecer a partir da pesquisa da própria prática com TDIC e na perspectiva da mídia-educação (BÉVORT; BELLONI, 2009) para que a sua integração na educação aconteça mediante uma perspectiva crítica. Tendo em vista que todas essas experiências serviram, e continuam servindo, para a apropriação crítica de TDIC pelos/as professores/as em novas intervenções pedagógicas, entendemos que a experiência aqui apresentada se constituiu em uma formação de professores nessa mesma direção.

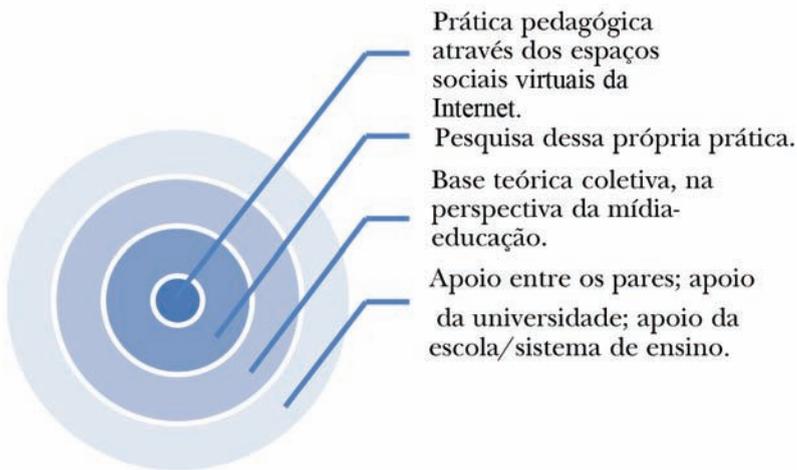
Considerações finais

O objetivo deste artigo é apresentar o processo formativo que ocorreu a partir da experiência vivenciada pelos/as quatro professores/as de escola básica, quando de sua participação no projeto RPPE. Nele analisamos as condições para que uma formação possa fortalecer o/a professor/as para uma apropriação crítica de TDIC em suas práticas de ensino.

Evidenciou-se que essa formação teve como base a prática pedagógica através de grupos fechados¹⁰ nos espaços sociais virtuais da Internet e a partir dela, os/as professores/as assumiram sua própria prática pedagógica como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, para identificar o potencial desses espaços virtuais na educação formal, amparados por uma base teórica na perspectiva crítica da mídia-educação desenvolvida no coletivo. Todas essas ações de intervenção e pesquisa-ação contaram com três importantes condições/circunstâncias que se mostraram relevantes para uma formação de professores/as que vise uma apropriação crítica de TDIC: apoio entre os pares,

¹⁰ Com acesso restrito a convidados.

apoio da universidade e infraestrutura escolar, como mostra a figura a seguir:



Com base em toda discussão apresentada, afirmamos que essa experiência se constituiu em um espaço de formação na mídia-educação e para a mídia-educação. Porque nela o/a professor/a experimentou uma nova prática com as TDIC, analisou e refletiu acerca de sua realidade, aprendeu a partir da integração dos espaços sociais virtuais na sua prática de ensino, acompanhado pela universidade. E nesse processo, que lhe permitiu estar em formação, precisou se formar através da reflexão sobre as próprias ações pedagógicas. Portanto, um espaço de formação tanto para a mídia-educação, quanto para a pesquisa-ação.

Em resumo, compreendemos que um espaço de possibilidade para a apropriação crítica de qualquer TDIC na escola básica é a formação permanente do/a professor/a como pesquisador/a da própria prática, embasada numa perspectiva crítica da mídia-educação que conte com um espaço de discussão sistematizado para estudo e trabalho. Que o/a professor/a deve ter as condições necessárias, de infraestrutura (suporte técnico, pedagógico, tempo na carga horária para planejamento, avaliação, discussão, desenvolvimento de uma base teórica), para utilizar as tecnologias e para realizar as atividades de pesquisa, com orientação de pesquisadores experientes.

Referências

- ALMEIDA, Rodolfo; DUCROQUET, Simon; MARIANI, Daniel. Quem é a população sem acesso à internet no país. Fontes: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2014. *Nexo Jornal*, 30 maio 2016. Disponível em: www.nexojornal.com.br/grafico. Acesso em: 7 junho de 2017.
- ALONSO, Katia Morosov. Cultura digital e formação: entre um dever e realidades pungentes – Formação. In: CERNY, R. Z. (Org.). *Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta*. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. *Educação a distância e mídia-educação na formação profissional*. 2011. Disponível em: www.senado.leg.br/comissoes/ce/ap/AP20111109_Maria_Belloni.pdf. Acesso em: 27 agosto de 2017.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1.081-1.102, set./dez. 2009.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- _____. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Itaú Cultura Iluminuras, 2008.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.) *A sociedade em rede do conhecimento à ação política*. Conferência promovida pelo Presidente da República. Centro Cultural de Belém, 4 e 5 março de 2005.
- CERNY, Rosely Zen; ALMEIDA, José Nilton; RAMOS, Edla. Formação continuada de professores para a cultura digital. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 12, v. 02 mai./out. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 julho de 2017.
- ESPÍNDOLA, M. B.; STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. R. Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino: contribuições dos modelos de difusão e adoção de inovações para o campo da Tecnologia Educacional. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 9 (1), 89-106, 2010.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.
- FANTIN, Mônica. Nativos e imigrantes digitais? Em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Revista Passagens*, v. 7, p. 5-26, 2016.
- GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 92-114.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 24 janeiro de 2017.

KILIÇER, K. Position of twenty first century teachers: evaluation in terms of innovation and technology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1479-1484, 2009.

LAPA, Andrea Brandão; GOMES, Nilza; KOERICH, Vânia. O desafio da formação do professor-pesquisador. *Anais do IV Seminário da Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo*. Contexto, Aprendizado e Conhecimento. 21 a 23 set., 2015, PUC-SP, São Paulo/SP.

LEONEL, André Ary. *Formação continuada de professores de Física em exercício na Rede Pública Estadual de Santa Catarina: lançando um novo olhar sobre a prática*. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Tradução: Fidelina Gonzales. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORAES, Denise Rosana da Silva. *O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: limites e possibilidades*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2013.

PORTAL QEDU. *Censo Escolar/INEP* (2015). Disponível em: www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&item=QEDU. Acesso em: 25 julho de 2017.

_____. *Censo Escolar/INEP* (2016). Disponível em: www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor. Acesso em: 7 agosto de 2017.

ROGERS, E. *Diffusion of innovations*. 5. ed. Nova York: Free Press, 2003.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein. *As TDIC na formação inicial de professores de Física: a voz dos egressos e licenciandos do curso*. Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.