

# DOCÊNCIAS NA CIBERCULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AÇÕES COCRIADAS NUM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES<sup>1</sup>

## TEACHING IN CYBERCULTURE AND PEDAGOGICAL PRACTICES: ACTIONS CREATED AN INITIAL TRAINING COURSE FOR TEACHERS

Adriana Rocha Bruno\*  
Ana Carolina Guedes Mattos\*\*  
Lúcia Helena Schuchter\*\*\*

### RESUMO

O presente artigo apresenta o processo de idealização e de realização de uma disciplina intitulada Educação *Online*: reflexões e práticas, ministrada no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Discorreu-se sobre algumas atividades que foram planejadas com o objetivo de: (a) coconstruir ações formativas inovadoras para a docência contemporânea, considerando os espaços e os tempos possíveis de serem hoje habitados e (b) potencializar os processos de reflexão, de vivências culturais e de (trans)formação a partir da metáfora lúdica. As propostas foram concebidas e desenvolvidas pela professora responsável, primeira autora deste texto, em parceria com suas orientadas da Pós-Graduação *Strictu Sensu* que realizam seus estágios de docência no Ensino Superior, coautoras do presente artigo. O foco foi estudar os desdobramentos da sociedade mediada por tecnologias digitais e em rede para a docência contemporânea, o *online* é compreendido como ‘em rede’, ‘em conexão’, e levou-se em consideração os espaços e os tempos de uma Educação Híbrida. O trabalho coletivo, produzido por meio da colaboração e da mistura do online com o presencial, envolveu também os graduandos da disciplina e oportunizou uma inovação do processo de docência no Ensino Superior, aqui denominada “docência compartilhada”, estreitamente ligada ao conceito - que será detalhado ao longo do texto - de “mediação partilhada”.

**Palavras-chave:** Docências na cibercultura. Educação online. Educação híbrida.

### ABSTRACT

This paper presents the process of ideation and realization of a course titled Online Education: reflections and practices taught in the School of Education, Federal University of Juiz de Fora (UFJF). Spoke out about some activities that were planned for the purpose of: (a) coconstruir innovative training actions for contemporary teaching, considering the

---

<sup>1</sup> O presente texto foi produzido a partir das pesquisas desenvolvidas pelo GRUPAR – Grupo de pesquisa Aprendizagem em rede. Alguns dos assuntos ora abordados foram apresentados no Eixo 1 – Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição - do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, realizado de 20 a 22 de novembro de 2013.

\* Programa de Pós Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora - PPGE/PPGP-UFJF. Pesquisadora CAPES. [arbruno@gmail.com](mailto:arbruno@gmail.com)

\*\* Colégio João XXII-UFJF. [carollsmattos@hotmail.com](mailto:carollsmattos@hotmail.com)

\*\*\* Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-PPGE/UFJF/FAPEMIG. [luciahschuchter@yahoo.com.br](mailto:luciahschuchter@yahoo.com.br)

spaces and the possible times are now inhabited and (b) enhance the processes of reflection, cultural experiences and (trans) formation from the playful metaphor. The proposals were designed and developed by the responsible teacher, first author of this text, in partnership with its dedication of the Graduate Strictu Sensu performing their teaching internships in Higher Education, co-authors of this article. The focus was to study the ramifications of society mediated by digital technology and network for contemporary teaching, online is understood as 'networking', 'in connection', and took into account the spaces and times of a Hybrid Education. The collective work, produced through collaboration and online mixing with attendance also involved the students from discipline and provided an opportunity an innovation of the teaching process in higher education, here called "shared teaching", closely linked to the concept - which will be detailed in the text - "shared mediation."

**Keywords:** Docências in cyberculture. Online education. Hybrid education.

### **Docência compartilhada e estratégias didático-pedagógicas: o que dizem os alunos?**

Partimos do pressuposto de que não se forma o docente, mas sim o ser humano. E esse pode ser o ponto fulcral dos processos formativos, o diferencial na vida de um profissional.

O trabalho coletivo e compartilhado de docência se traduziu como um processo de colaboração e cooperação, implicando na compreensão de como nos constituímos como professores dentro das práticas e nos movimentos construtivos da professoralidade - uma rede que se compõe por múltiplas relações a partir de espaços/tempos em que produzimos nossa maneira de ser docente (BOLZAN; POWACZUK, 2009).

No decorrer do curso foram realizadas aulas presenciais e *online*. Em ambos os espaços foram utilizadas várias estratégias didático-pedagógicas no intuito de envolver os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, e de reflexão de sua própria formação. Nas aulas *online*, realizadas por meio da plataforma Moodle<sup>2</sup>, foram utilizados vários recursos, como: textos, vídeos, PowerPoint, artigos, wikis, fóruns, dentre outros, contando, portanto com atividades assíncronas. Nos encontros presenciais, foram realizadas aulas expositivas dialogadas, atividades individuais e em grupo desenvolvidas em espaços tradicionais de sala de aula e também experiências no Laboratório de Informática. Um diferencial desta disciplina, além dos múltiplos ambientes e recursos, se deu por meio de um trabalho denominado por nós como "Segunda.com". Esta experiência, desenvolvida durante os cinquenta minutos da única aula destinada à disciplina às segundas-feiras de

---

<sup>2</sup> A palavra MOODLE é originalmente um acróstico para "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment". Moodle é um software para produzir e gerenciar atividades educacionais baseadas na Internet e/ou em redes locais, que oferece várias possibilidades e recursos para a utilização do ambiente da web e suas interfaces. Disponível em: <http://prismatreinamentos.com.br>. Acesso: novembro de 2014.

manhã, mesclou e remixou possibilidades plurais para a aprendizagem com: literatura (poesias, histórias contadas e cantadas), imagens, cinema, música, método de discussão de casos, animações, vídeos, apresentações em slides etc. Tais proposições foram ancoradas na proposta de metáfora lúdica de D'Ávila (2012) que relaciona a sala de aula com o processo de entrega, em que o ensino se mistura com a arte, aguçando a sensibilidade dos agentes do processo de docência: o professor e os estudantes.

Entendemos por metáfora lúdica os dispositivos didáticos de que lançam mão os professores para fazer aquecer a aula, estimular a atenção dos alunos, clamar pelo interesse, despertar o desejo e possibilitar aprendizagens significativas. [...] Assim, o uso de filmes (ou sinopses, cenas), jogos, textos humorados ou paródias, canções, adivinhas, imagens etc., são metáforas que, em fazendo relação com os conteúdos ministrados, irão favorecer aos estudantes uma apreensão prazerosa e significativa dos objetos de conhecimento. São os estudantes os sujeitos capazes de fazer as devidas ancoragens entre a metáfora lúdica e os objetivos de aprendizagem (D'ÁVILA, 2012, p. 201).

Em composição com a mediação partilhada proposta por Bruno (2007), os estudantes são parceiros do docente e, por meio de regências emergências, assumem a mediação pedagógica junto com o professor.

Este cenário transformado dos espaços de aprendizagem se revela nas falas dos estudantes, que sinalizam suas percepções enquanto participantes e autores:

*Para mim os melhores momentos foram as segund@as.com! Um momento muito produtivo e lúdico. Aprendemos muito de maneira menos formal. Conhecemos as habilidades dos colegas que, muitas vezes, passam anos ao nosso lado e nunca tomamos ciência das atividades que desenvolvem. (Aluno X)*

*Achei as aulas da segunda.com bem legais, pois com elas aprendi bem melhor, foram discussões agradáveis. O fato de nós mesmos, alunos, algumas vezes, construirmos essa aula foi muito interessante, porque com isso a gente aprendia de uma maneira mais relaxante e confortável. (Aluno Y)*

*Achei as segund@.com muito interessantes. Um momento descontraído e agradável no qual podíamos nos expressar de maneiras diversas. O melhor momento do dia, sem dúvidas. (Aluno W)*

*Na segunda-feira é uma correria só. Tenho que levar meu filho para a estimulação visual, depois deixo na creche e venho para a universidade só para **uma** aula, depois corro para almoçar e ir*

*para o trabalho à tarde. Mas vale a pena. Essa aula, a segunda.com, é uma terapia, é a aula que me dá energia para aguentar a semana toda (Aluno Z).*

Percebemos que as falas dos alunos destacam a potência do trabalho com a metáfora lúdica (D'ÁVILA, 2012) no que se refere ao estímulo da atenção dos alunos, ao interesse e ao despertar de aprendizagens significativas. Podemos observar que os alunos intuem que estão aprendendo a partir do lúdico, como possibilidade de expressões múltiplas, assim como pontua o aluno X. A possibilidade de cocriação das aulas é destacada na fala do aluno Y, que sinaliza que o seu processo de ensino e de aprendizagem é produzido junto com o coletivo, isto é, vivencia a “mediação partilhada”. Com relação à fruição e a relevância da atividade, nas falas dos alunos W e Z evidenciam-se as pistas que corroboram com o reconhecimento e valorização das experiências.

Tais processos integradores de experiências e cocriação são denominados por Bruno (2013, p. 150) de Educação Híbrida:

Compreendo que estamos vivendo e construindo uma Educação Híbrida, cuja potência está nas múltiplas possibilidades de coexistência de ideias, espaços, movimentos, tempos, seres plurais. Tenho ainda notado que nos tempos atuais convivem em cada um de nós ideias conflitantes, narrativas dissonantes, percepções multissensoriais e tal cenário possibilita o cotidiano do paradoxo. Os contextos se apresentam de forma híbrida e na Educação isso não é diferente.

Esta experiência de docência, que deixou marcas em cada participante, é agora compartilhada nesta produção textual que tem a intenção de provocar outros diálogos e outras parcerias, pois em um cenário de educação Híbrida, a educação deve se conectar a outros campos de saber e de cultura.

### **Docência virtual, educação online e a distância: concepções e propostas**

Vários são os termos que emergem da realidade cibercultural na qual estamos imersos. Em se tratando de educação, insurgem: virtual, online, a distância, mediada pelas TIC etc. Mill (2012, p. 22) nos propõe algumas diferenças entre termos:

É preciso ficar claro que educação virtual [...] não é sinônimo de educação a distância. A EaD é uma modalidade educacional e deve ser analisada de modo amplo e em relação à educação presencial, englobando inclusive a educação virtual. Esta, por sua vez, é apenas um tipo de EaD ou modelo pedagógico diferenciado. A educação virtual pode ser tomada como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma

variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos.

Para Santos (2010, p. 30), “a educação online não é apenas uma evolução das gerações de EAD, mas um fenômeno da cibercultura<sup>3</sup>”. Entre aproximações e divergências, compreendemos a educação *online* como uma educação híbrida, flexível, em que o virtual e o presencial se articulam e se integram, suportados pelas tecnologias e mídias digitais e em rede. Com o advento da internet e os ambientes *online*, o estudante (usuário/produzidor) consegue explorar e atuar no ciberespaço e utilizar toda sua potencialidade dentro e fora dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Na tentativa de realizarmos nossas propostas inovadoras e nossos desejos de mudanças e (trans)formações na educação, apresentaremos algumas estratégias vivenciadas ao longo da disciplina e que representaram um diferencial para a aprendizagem tanto dos estudantes de graduação, quanto para os pós-graduandos em estágio, especialmente para um pensar-fazer-problematizar a docência nos tempos atuais.

1) Leituras e estudos de textos: a disciplina promoveu diferentes formas de trabalhos com a produção escrita, tais como o “memorial da semana” - em que os alunos sintetizavam as discussões realizadas e os conceitos trabalhados em sala de aula e postavam na plataforma Moodle - e resenhas individuais, em que puderam exercitar não somente a compreensão textual, mas seu olhar autoral e crítico para o texto lido. No início das aulas semanais, um dos memoriais era sorteado e, após omissão da autoria, projetado em data show e corrigido coletivamente. Este tipo de ação semanal foi muito bem aceita pelos estudantes e ofereceu aos que apresentavam dificuldades, opções de identificar problemas com a escrita e interpretação de textos, de modo a buscar resoluções para sanar os equívocos, sejam eles quais forem. As resenhas também foram corrigidas e comentadas – por escrito, ofertando devolutivas aos estudantes e indicando suas potencialidades. Na mesma direção, o trabalho de produções textuais *online*, por meio de wikis, em grupo, propiciou a ampliação de conhecimentos, a construção da aprendizagem, bem como as possibilidades de negociação e apropriação de recursos tecnológicos para este tipo de produção. Dessa forma, buscou-se promover, nos alunos, os letramentos, incluindo o digital - saber aplicar as habilidades digitais em práticas sociais. Conforme Coscarelli e Novais

---

<sup>3</sup> “Cibercultura especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço - o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17).

(2012), para se medir e desenvolver o letramento digital é preciso saber lidar com diferentes interfaces, buscar informações no computador ou na internet, ler e produzir textos digitais de forma eficiente, nos mais diferentes contextos de interação. Nesse sentido, acreditamos que conseguimos atingir o nosso intuito com as atividades propostas.

2) Os fóruns de discussão *online* visaram favorecer a interação aluno-aluno, aluno-formadores e formadores-formadores, tão necessária num AVA, e propiciaram aos cursistas troca de mensagens, experiências, problemas que enfrentaram e soluções que encontraram, questionamentos, relatos, construção de novas concepções e visualização de novas possibilidades e novos saberes, na construção coletiva de significados.

3) Os *sites* proporcionaram a ampliação de conhecimentos e construção da aprendizagem por meio da percepção visual e da escrita. De meros consumidores de múltiplas informações, estes estudantes passaram a se assumir como produtores destes recursos para a criação de um *site* e, para tal, se apropriaram da linguagem técnica específica, acessaram o programa da produção do *site*, escolheram as cores e a harmonia de todo produto, fotografaram, selecionaram imagens, expuseram as produções acadêmicas para as disciplinas já cursadas, aprenderam a fazer edição, relacionaram a vida pessoal com a opção pela educação, integraram saberes e puderam experienciar o fascínio que hoje, especialmente os mais jovens, sentem ao produzir conhecimento por meio de linguagens diversas.

Esses elementos são importantes de serem debatidos-refletidos, pois estamos falando de estudantes de cursos de licenciatura, ou seja, de formação de professores, cujas matrizes ainda se sustentam em aulas prioritariamente expositivas-dialogadas. Falamos de cursos que formam docentes utilizando estratégias e recursos restritos, seculares e que, embora ainda válidos, não dão espaço para as possibilidades que uma sociedade mediada por tecnologias digitais e em rede traz para crianças e jovens que dialogam e aprendem por meio de redes sociais, que fazem uso amplo da imagem e de audiovisuais. Portanto, formar docentes integrando recursos e estratégias múltiplas se faz tão premente, pois, afinal, que professor desejamos formar e para que estudante este futuro docente ministrará aulas? Ou seja, quem é o aluno deste nosso aluno do ensino superior?

4) O trabalho com *case* (MENEZES, 2009) possibilitou aos estudantes confrontarem a teoria com a prática, ao analisarem relatos de casos próximos à realidade, com o objetivo de prepará-los dentro de uma perspectiva mais realista e cotidiana. O método de discussão tinha a seguinte dinâmica: a partir de um estudo de caso trazido, os alunos faziam a leitura e discutiam. Tal caso poderia ou não ter acontecido, mas

apresentava elementos que fazem parte da realidade educacional com a qual os alunos irão se deparar. Questões disparadoras eram apresentadas logo depois da leitura do caso, incitando o debate e a reflexão.

5) Desenvolvimento da “Segunda.com”: este nome foi criado em função de uma única aula que lecionávamos em uma sexta-feira à noite e a partir da primeira experiência bem sucedida, começamos a levar a proposta para as outras turmas. A expressão (.com) sugere uma ambiguidade, pois pode estar relacionada com a internet e com as tecnologias ou dar ideia das atividades que a aula traria. Os alunos só sabiam o que iria acontecer na hora da aula; tal estratégia teve o objetivo de aguçar a curiosidade e a expectativa da turma. Nessas aulas, muitas atividades foram desenvolvidas como a apresentação do caso (explicado anteriormente); contação de histórias a partir de livros de literatura; sarau de poesia e música; apresentação de vídeos, texto e animações; dinâmicas que buscassem trazer a importância do trabalho colaborativo. Ampliamos a experiência do planejamento da “Segunda.com” para a turma e contamos com a participação de alguns alunos na elaboração de atividades. Nossa proposta tentou despertar nos alunos a sensibilidade em relação ao mundo e às pessoas com as quais nos relacionamos direta ou indiretamente, promover a ampliação da cultura e o letramento literário e informacional.

6) Produção de *Site*: essa atividade encerrou a disciplina como a possibilidade de relacionar a tecnologia de maneira prática com o cotidiano e foi desenvolvida em três momentos: (a) o primeiro foi o aprendizado da elaboração do site - edição, imagem, textos e harmonia de cores; (b) o segundo momento foi a orientação em relação à articulação do tema ligado à educação, com a trajetória pessoal e ao uso de recursos que pudessem construir um material dinâmico, com os ajustes necessários e esclarecimento de dúvidas que alguns grupos ainda apresentavam e (c) o terceiro momento foi a apresentação das ideias de cada aluno com as ponderações das professoras para ampliar as possibilidades de cada *site*. As produções foram construídas individualmente e apresentadas no último dia de aula. As temáticas emergentes foram: literatura, música, moda, jogos, planejamento de empresas de consultoria educacional, questões étnico-raciais, educação infantil, dentre outros. Como pode se observar, entre os *sites* apresentados, houve uma variedade de temas e reflexões, o que muito nos agradou, por percebermos que os discentes se apropriaram dos conhecimentos tecnológicos necessários e da dinâmica proposta para tal atividade. A produção do *site* se transformou em uma oportunidade de criação de um portfólio virtual disponibilizando memórias, anseios e relações de cada discente com a educação.

A respeito da realização dessa atividade, incluímos algumas falas dos alunos:

*Para mim a atividade mais marcante tanto para o sentido ruim como para o bom foi a construção do site. Afinal foi uma experiência totalmente nova que mexeu com a minha insegurança. Mas, pude perceber ao final da construção que foi maravilhoso ultrapassar barreiras e descobrir que na verdade o site pode se transformar em uma nova e interessante ferramenta de trabalho. Adorei! (Aluno A)*

*A atividade que para mim teve maior relevância, sem dúvidas nenhuma, foi a criação do site! Foi de grande importância e vou levá-lo comigo para minha carreira profissional! (Aluno B)*

*O site também foi uma experiência muito boa. Sempre gostei de redes sociais, blogs e nunca tinha conhecido um programa de criação de site, fiquei encantada com tantos recursos que ele disponibiliza de fácil acesso, e que com as orientações das professoras pude aprender direitinho para continuar escrevendo. (Aluno C)*

Os alunos A, B, e C apresentam o desafio, as dificuldades (e a superação destas) e a descoberta de novas possibilidades com a execução de um *site*, seja na vida pessoal e/ou profissional. Essa atividade, desde o seu planejamento, teve o objetivo, atendido satisfatoriamente, de oferecer um recurso que fosse utilizado para divulgação de produções acadêmicas e de ideias dos alunos e que, desta forma, pudesse ser usado para além do término da disciplina de Educação *online*.

Defendemos que, no mundo atual, mergulhado na cibercultura, a formação de um educador deve promover a experiência com as tecnologias e seus múltiplos recursos e linguagens. Para contribuir com nossas considerações, trazemos Altenfelder et al. (2011, p. 41), que nos esclarecem:

Podemos dizer que aprender no mundo digital pressupõe um conjunto de habilidades necessárias às práticas letradas mediadas por computadores: como construir sentidos a partir de textos que articulam hipertextualidade, códigos verbais, sonoros e visuais; localizar, filtrar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente a informação; além da familiaridade com as normas e a ética que regem a comunicação no meio digital.

É importante dizer que perseguimos metodologias distintas de docência e de aplicação de recursos didáticos e digitais, durante todo o trabalho, na tentativa de transformar o ambiente educacional em espaço formativo, colaborativo, significativo, considerando as características, anseios e necessidades dos nossos alunos-adultos do Ensino Superior.

### **Processos de aprendizagem: o aluno-adulto e a Mediação Partilhada**

Considerando que tal proposta de trabalho da disciplina Educação *online* envolve os processos de aprendizagem e cognição deste supracitado aluno-adulto, citaremos Placco e Souza (2006 apud BRUNO, 2010a, p. 19) que, a partir de estudos e pesquisas, elencaram quatro características da aprendizagem do adulto:

- a experiência: ponto de partida e de chegada da aprendizagem; é por meio das relações advindas de experiências que envolvem a ação de conhecer e a possibilidade de escolha que o conhecimento se torna significativo. Deve-se considerar que o adulto possui outras experiências e que elas influenciarão no desenvolvimento de novas ideias;
- o significativo: “envolve interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas”;
- o proposital: é a meta a ser atingida pelo adulto, o que o estimula, o impulsiona; são os desafios a serem superados;
- a deliberação: aprender é o resultante de uma escolha deliberada de participar ou não de um processo.

Reconhecendo a importância de tais características, buscamos, incessantemente, fazer da sala de aula um espaço de produções coletivas, interlocuções e interações; favorecendo a reflexão do aluno, a transformação mútua no processo de cognição e uma aprendizagem integradora e plástica. Sucintamente falando, a aprendizagem integradora deriva dos estudos desenvolvidos por Bruno (2007, 2008) sobre a aprendizagem do adulto, ancorados em David Kolb (1984), criador do conceito de aprendizagem experiencial. Em acordo com tais estudos, o processo de aprendizagem de jovens e adultos se dá em duas fases: (a) especialização e (b) integração.

Na especialização, o adulto efetua escolhas de ordem pessoal e profissional associadas às demandas do ambiente e pode permanecer nesta fase indefinidamente, motivado pelas recompensas do meio. A partir de conflitos gerados na especialização, o adulto pode ingressar na fase de integração, marcada por momentos de intensa transação com o mundo, em que o sujeito articula diversos modos de aprendizagem<sup>4</sup> por meio da complexidade, flexibilidade e diferenciação. Na fase de integração, que compreende também a de especialização, há uma retomada de consciência e novas necessidades emergem, não mais ditadas exclusivamente pelo meio, mas pela experiência, ou seja, da transação do sujeito com o meio a partir de suas experiências.

Em composição a tais conceitos, Bruno (2007, 2010b, 2012) integra o conceito de plasticidade social (BRUNO, 2010b), que é gestada por meio dos estudos neurocientíficos sobre plasticidade sináptica: grupos de neurônios assumem funções de outros, podendo

---

<sup>4</sup> Kolb prevê quatro tipos de aprendizagem no adulto. Para saber mais ver Kolb (1984) e Bruno (2007).

restabelecer ou formar redes. É o desdobramento da ideia de plasticidade sináptica para o social, em que os seres sociais e culturais se reorganizam, desdobram-se, rearticulam-se, reagem por meio de relações emergentes, não havendo padronização em suas ações e pensamentos. A plasticidade é um elemento fundamental para o funcionamento do organismo humano, devido às suas inúmeras possibilidades, como adaptação, capacidade de se adequar e transformar. Nesse sentido, todos os elementos que constituem a aprendizagem humana devem ser coerentes com esse conceito, inclusive os processos implicados no ensino, como a mediação pedagógica.

Apesar de se constituir como meio e, desse modo, favorecer a construção de uma ponte entre os sujeitos aprendentes (inclusive o educador) e o conhecimento, o processo de mediação pedagógica tem como principal sentido a promoção, por meio dos encontros entre os envolvidos, da aprendizagem. Concebemos a mediação pedagógica como uma ação colaborativa fundada por meio da partilha e da interatividade entre os sujeitos imbuídos na constituição de redes de aprendizagem. As transformações advindas deste processo se desdobram e reverberam nos contextos educacionais, situando (mas não condicionando) docente e discente como seres complexos e plásticos (BRUNO, 2007, 2008, 2010a, 2010b).

Na sociedade contemporânea, os espaços digitais e em rede constituem-se por sua ambiência híbrida. Na Educação, a mediação pedagógica partilhada, suportada por múltiplas linguagens e tecnologias, por interação e compartilhamento (de dados, de ideias, de relações, de redes), surge como potência para a aprendizagem. As ideias de mediação partilhada e de redes rizomáticas implicam em interação digital e linguagem emocional como ações reticulares de docência que favoreçam o diálogo, a colaboração, a participação e a produção coletiva entre todos os envolvidos. A mediação se dá por meio da interação e não pode prescindir do diálogo como fator preponderante à promoção do encontro com o outro. Dessa forma, nos ambientes de aprendizagem atuais, híbridos, em que coexistem o *online* e o *offline*, o processo de interação que busque a mediação partilhada suscita o uso de uma linguagem cuidadosa, que convide o interlocutor a uma interação com base dialógica (BRUNO; OLIVEIRA, 2007). Tais movimentos evidenciam a interdependência entre interação e mediação pedagógica.

Numa perspectiva vigotskiniana, a mediação pode ser compreendida como forma de acesso ao mundo a partir da qual o homem, em sua relação indireta com os objetos, se utiliza de mediadores para tal. Sendo assim, o acesso ao mundo seria mediado por símbolos. Nesse sentido, não há possibilidade de se desenvolver a mediação pedagógica à

luz de uma abordagem centralizadora e reducionista que desconsidere o outro e as relações entre professor-alunos e alunos-alunos.

Considerando o sentido deleuziano (2011) de mediação - concebida como categoria e, portanto, representação - trabalhar de modo a desterritorializá-la e a buscar a não representação é um desafio que se realiza por meio de movimentos interativos, não lineares, que trabalhem com os devires das/nas relações emergentes, que criem campos rizomáticos num processo mediativo totalmente aberto, livre, plástico e, portanto, não induzido ou categorizante. Em resumo, a mediação, por este prisma, teria sentido desde que produzida por meio de interações dialógicas e inserida nos espaços de devires por via de redes rizomáticas.

Nos ambientes de aprendizagem híbridos, a colaboração e a parceria são fundamentais, o que nos leva a buscar mediações. Daí o que Bruno (2002) chamou de mediação partilhada, processo possível desde que existam interagentes que desejem ali estar. Partilhar é movimento de produção de olhares, de percepções, sendo e estando os devires latentes nos encontros, nas interlocuções. Assim, no processo de mediação partilhada, os papéis de professor e aluno podem se fundir para se autoconstruírem e se auto-organizarem à luz das aprendizagens emergentes. Isso não acarreta a destituição dos papéis de cada um, mas sua recriação, na medida em que não se apresentam como opostos. Talvez não existam lados, mas estados de emergência e devires daqueles que estão em processo de aprendizagem. Dessa relação se constituem parcerias, nas quais todos podem aprender a trabalhar colaborativamente.

A mediação partilhada dá pistas dos agenciamentos professor-alunos e alunos-alunos. Sem perder de vista a singularidade (não individualidade ou unidade) do papel que cada um desses atores desempenha no processo de aprendizagem, esta mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja uma dinâmica de coconstrução e coautoria. Portanto, não há uma única liderança, mas emergências. Isso faz com que o processo de mediação crie espaços para partilhas, no interior das quais todos sejam líderes em potencial, protagonistas das cenas e no cenário de aprendizagem – que é dinâmico, fluido, líquido e fundamentalmente plástico. Na prática, o mediador não é exclusivamente o professor, mas todos que se apresentem como mediadores, que assumam seus lugares (ou não-lugares) e se insiram nesta rede de aprendizagem.

### **A Educação Híbrida integrando sujeitos, recursos e espaços-tempos: o inacabamento**

A aprendizagem humana é um processo multifacetado que envolve múltiplas fontes de conhecimento, que interagem e exercem influência mútua.

(PFROMM NETO)

Na disciplina em questão, buscou-se várias formas de participação coletiva, de fontes de conhecimento, de recursos didáticos buscando atingir, sobretudo, este “processo multifacetado” que é a aprendizagem. Evidenciou-se, também, a participação ativa de alunos que assumiram as regências emergentes, decorrente de interações nas quais os participantes (estudantes) “tomaram as rédeas” do debate, das discussões, da própria docência e, dialogicamente, assumiram pontualmente a mediação frente a temas que dominam. A mediação, neste momento, passou a ser partilhada com as professoras que, neste cenário, assumiram-se como mediadoras de mediadores ou participantes.

Destacam-se duas práticas mais diretamente declaradas dessa mediação partilhada: a “Segunda.com” e a produção dos *sites*. Ao assumirem a docência compartilhada na Segunda.com, grupos de estudantes, voluntariamente, apresentaram propostas em que se revelaram ideias, pensamentos, ações, atitudes de/para uma docência contemporânea, movimento de uma Educação Híbrida. A produção dos *sites* implicou na apropriação tecnológica dos recursos necessários para o desenvolvimento de tal atividade, como já apresentado. Tal ação, também vivenciada e exercitada em outras atividades da disciplina (wiki, fóruns de discussão, debate e estudo de caso, etc.), envolveu planejamento prévio (*storyboard*) e resultou em prática, articulação entre áreas, negociação, roteiro incluindo o conteúdo trabalhado nas disciplinas, síntese, edição, tratamento de imagens, fotografias, trilha sonora, entrevistas, pesquisa, apresentação etc. Em ambas as experiências, a mediação e a formação de formadores se deram em tempo integral, com encontros *online* e presenciais entre os estudantes, entre estudantes e docentes, entre docentes e docentes. Nesses episódios de encontro, emergiram a incompletude e o inacabamento humano (BAKHTIN e FREIRE), o devir - vir a ser (DELEUZE), os atravessamentos, as interações e interlocuções que constituíram estes seres em dialética relação.

O hibridismo se revelou no imbricamento/interlocução/transformações que as salas de aula da educação contemporânea promoveram. Não se tratou mais de introduzir ou permitir a inserção de tecnologias e mídias nos espaços formais (ou não formais) de aprendizagem, tampouco de misturar práticas pedagógicas ditas como tradicionais às denominadas contemporâneas, mas sim compreender que as formas de aprendizagem desta

sociedade não se fecham e/ou restringem a um ou dois formatos, ou mesmo a espaços específicos, e sim a espaços-tempos plurais. A multiplicidade é a realidade.

A Educação híbrida, nesta direção e por meio dos movimentos de partilha, integra todos os sujeitos em aprendizagem. Dito de outro modo, os processos de aprendizagem do adulto, neste cenário contemporâneo, implicam em ações de docência em que todos são parceiros, colaboradores, corresponsáveis pelo ensino, pela mediação que reforçamos, é partilhada. Híbridos e plásticos são os processos de ensino e de aprendizagem; nesta perspectiva, temos, portanto, uma educação que não é apartada da sociedade, não está fragmentada e não cinde espaços e sujeitos, mas é integradora.

A Educação híbrida não é uma proposta, mas uma realidade. Podemos usar outros adjetivos para nomear este processo, mas os movimentos, as relações para a aprendizagem do sujeito contemporâneo precisam estar em sintonia, na cadência das composições que a sociedade apresenta.

Vale destacar, ainda, que nas relações intersubjetivas tecidas entre todos os envolvidos na acontecimento desta disciplina, foram criados vários sentidos e apropriações de conceitos e ideias em que, como diria Deleuze (2000, p. 34), “Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido”.

## **Referências**

ALTENFELDER, A. H. et al. **Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital**. São Paulo: Cenpec, 2011. (Coleção Ensinar e aprender na cultura digital).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOLZAN, D. P.; POWACZUK, A. C. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, p. 90-104, dez. 2009.

BRUNO, A. R. Educação Híbrida: múltiplas possibilidades para a aprendizagem contemporânea. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIFESP: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO AMBIENTE ESCOLAR. DIÁLOGOS ENTRE A ECONOMIA E O MULTICULTURALISMO, II., **Anais...** São Paulo: UNIFESP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ações formativas para educação online no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores (E-book)**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012. V. 2, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem integradora e a didática online: contribuições para a formação do educador. In: CONGRESO MUNDIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE, III., **Anais...**

Cáceres, Extremadura, Espanha, 2008. Disponível em:  
<[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_3.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF)>. Acesso em: 10 dez. 2014

\_\_\_\_\_. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. **Ciências & Cognição**, v. 15, p. 43-54, abr. 2010a. Disponível em:  
<<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. V. 2. p. 171-196.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, L. P. Dialogia digital e mediação partilhada na educação online: possibilidades para formação de educadores na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Desenvolvimento Sustentável e Comunicação Tecnologias de Informação e Comunicação**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2007. p. 241-258.

\_\_\_\_\_. **Linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores**. 2002. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Dicionário Crítico da educação: Letramento digital. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 103, p. 68-73, jan./fev., 2012.

D'ÁVILA, C.; LEAL, L. A. B. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 197-207, set./dez, 2012. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1372/1018>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 43, 2011.

\_\_\_\_\_. **Logique du sens**. Paris: Minuit, 1969.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOLB, D. A. **Experiential Learning: experience as the Source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEZES, M. A. de A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. São Paulo: Editora Alínea, 2001.

SANTOS, E. Educação on-line para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.