

## Docência no Ensino Superior: mediação partilhada como potência para uma educação híbrida<sup>1</sup>

Adriana Rocha Bruno<sup>2</sup>  
Ana Carolina Guedes Mattos<sup>3</sup>  
Lúcia Helena Schuchter<sup>4</sup>  
Maria Darcilene de Aragão<sup>5</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta o processo e a realização inovadora de uma disciplina intitulada Educação *Online*: reflexões e práticas, ministrada no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para tanto, buscou-se: 1) criar espaços e tempos para estudos e práticas de docência visando a Educação Básica, pois os estudantes do curso serão educadores que atuarão neste segmento; 2) produzir situações inovadoras no ensino superior para formação de formadores que atuarão na Educação Básica; e 3) Coconstruir ações formativas inovadoras para a docência contemporânea, considerando os espaços e tempos de uma Educação de Híbrida (BRUNO, 2013). Esta proposta de trabalho coletivo possibilitou uma “docência compartilhada” e, portanto, a “mediação partilhada” nos movimentos construtivos da professoralidade na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior; Mediação Partilhada; Docência compartilhada.

<sup>1</sup> Artigo apresentado no Eixo 1 – Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura realizado de 20 a 22 de novembro de 2013.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre e doutora em Educação: Currículo (PUCSP). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG - Faculdade de Educação/PPGE/PPGP-UFJF. Coordenadora de Inovação Pedagógica no Ensino Superior - CIAPES-PROGRAD-UFJF, coordenadora de tutores a distância do Curso de Pedagogia - FACED-UFJF-UAB e Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR-UFJF.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestranda do Programa de Pós-graduação da UFJF; Tutora do curso de Pedagogia pela Universidade aberta do Brasil – UAB; membro do GRUPAR desde 2009, atuou em duas pesquisas no grupo entre os anos de 2009 a 2011 e iniciou sua recente investigação em 2013. Docente (Estágio de Iniciação a docência) na disciplina Educação *online*: reflexões e práticas no Curso de Pedagogia – FACED-UFJF a partir de 2013.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Juiz de For a. Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF, Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, membro do GRUPAR desde 2009 e docente (Bolsista de Iniciação a docência) na disciplina Educação *online*: reflexões e práticas no Curso de Pedagogia – FACED-UFJF a partir de 2013.

<sup>5</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestranda do Programa de Pós-graduação da UFJF; Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora; Tutora do curso de Pedagogia pela Universidade aberta do Brasil – UAB; Agente de Suporte Acadêmico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), membro do GRUPAR desde 2012; membro do LEFoPI desde 2010, bolsista da CAPES, Docente (Estágio de Iniciação a docência) na disciplina Educação *online*: reflexões e práticas no Curso de Pedagogia – FACED-UFJF a partir de 2013.

## A tecedura da Disciplina

As tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) trouxeram um novo modo de pensar o mundo, de conceber relações com o tempo, com o espaço, com os sujeitos sociais. O acesso e a produção do conhecimento, associados à mobilidade, reconfiguram a cultura, a sociedade e, por conseguinte, a educação. As demandas em relação à formação do professor - para que possa atuar neste mundo digital - são imensas e se constituem como um desafio aos formadores de docentes.

Neste contexto, o presente artigo apresenta o processo e a realização de uma disciplina intitulada Educação *Online*: reflexões e práticas, ministrada no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora. As propostas da disciplina foram concebidas e desenvolvidas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno, em parceria com suas orientadas da Pós-Graduação - Strictu Sensu - que realizam seus estágios de docência no Ensino Superior: a doutoranda Lúcia Schuchter e as mestradas Maria Darcilene de Aragão e Ana Carolina Mattos.

A disciplina, cujo foco atual é estudar os desdobramentos da sociedade mediada por tecnologias digitais e em rede para a docência contemporânea, compreende o *online* como ‘em rede’, ‘em conexão’, e não como em linha, o que seria tradução mais fiel. O movimento de produção coletiva, colaborativa e partilhada da disciplina teve diversos desafios, dentre os quais: 1) criar espaços e tempos para estudos e práticas de docência visando a Educação Básica, pois os estudantes do curso serão educadores que atuarão neste segmento; 2) produzir situações inovadoras no ensino superior para formação de formadores que atuarão na Educação Básica; e 3) Coconstruir ações formativas inovadoras para a docência contemporânea, considerando os espaços e tempos de uma Educação denominada por Bruno (2013) de 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. (BRUNO, 2013, p. 150)

Esta proposta de trabalho coletivo, que envolveu também os graduandos da disciplina, 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”. O desafio foi lançado e o planejamento da disciplina foi construído coletivamente considerando as ideias e solicitações realizadas pelos discentes logo na primeira aula. Diante do levantamento realizado com a turma e a proposta de trabalho das docentes foi construído o plano de curso da disciplina. Destacamos, portanto, que todo planejamento deve ser flexível, sem perder de vista as demandas que podem surgir no decorrer do curso e sem fugir aos objetivos propostos.

Este trabalho coletivo 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 e POWACZUK, 2009). Por sua vez, em um cenário de educação Híbrida se apresentando como uma forma de se pensar a educação numa sociedade mediada por tecnologias e mídias digitais, na cultura da desterritorialização e reterritorialização, a educação deve se conectar a outros campos de saber e de cultura.

No decorrer do curso foram realizadas aulas presenciais e *online*. Nas aulas *online*, realizadas por meio da plataforma Moodle, foram utilizados vários recursos, como: textos, vídeos, áudios, PPT, 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 “Sexta.com”. Esta experiência, desenvolvida durante os cinquenta minutos da única aula destinada à disciplina às sextas-feiras, misturou e remixou possibilidades plurais para a aprendizagem com: literatura (poesias,

imagens, cinema, música e histórias contadas e cantadas), método de discussão de casos, vídeos (produção e consumo), apresentações em slides e todo e qualquer tipos de expressões desejadas pelos actantes, na denominação de Latour (1994), do curso. A produção coletiva de um curta-metragem, em parceria com outra disciplina cursada pelos alunos, deu fechamento ao trabalho realizado. Esta experiência, que deixou marcas em cada participante, é agora compartilhada nesta produção coletiva que tem a intenção de provocar outros diálogos e outras parcerias.

### Da Educação *online* para Educação Híbrida

Para Santos (2010), “a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações de EAD, mas um fenômeno da cibercultura<sup>6</sup>” (p.30). Nesse viés, 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) consegue explorar e atuar no ciberespaço e utilizar toda sua potencialidade dentro e fora dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Algumas das principais 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 docência serão apresentadas a seguir, especialmente para um pensar-fazer a docência nos tempos atuais.

1) As leituras e estudos de textos: a disciplina promoveu diferentes formas de trabalhos com a produção escrita - resenhas individuais, em que todos puderam exercitar não somente a compreensão-interpretação textual, mas seu olhar autoral para o texto produzido. Cada resenha foi corrigida e comentada, 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 e a construção da aprendizagem com a percepção “verbal” da palavra

---

<sup>6</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)

escrita, da escrita coletiva e da autoral, bem como as possibilidades de negociação e apropriação de recursos tecnológicos para este tipo de produção.

2) As atividades em grupo, de diversos tipos, tais como: debate do livro Polegarzinha de Michel Serres (2013), discussão de cases, produção textual, produção de vídeos, dentre outras, focalizaram a avaliação diagnóstica e apresentação da turma, conhecimento individual e coletivo dos cursistas, afinidades dentro do grupo, além do estudo, discussão e aprendizagem colaborativa sobre os diferentes temas apresentados e compreensão sobre diferentes temáticas que envolvem a docência na educação básica e superior, presencial e *online*.

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

4) Os vídeos proporcionaram a ampliação de conhecimentos e construção da aprendizagem por meio da percepção visual e “verbal” das linguagens múltiplas e da palavra falada. Meros consumidores de audiovisuais, estes estudantes passaram a se assumir como produtores destes recursos para a criação de um curta-metragem e, para tal, se apropriaram da linguagem técnica específica, criaram roteiros, manusearam câmaras, fotografaram, selecionaram imagens, fizeram entrevistas, aprenderam a fazer edição, integraram saberes e puderam experimentar o fascínio que hoje, especialmente os mais jovens, sentem ao produzir conhecimento por meio de linguagens diversas.

Estes 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?

5) Os "cases" possibilitaram aos estudantes confrontarem a teoria com a prática, ao analisarem relatos de casos “reais”, com o objetivo de prepará-los dentro de uma perspectiva mais realista do que venha a ser a problemática 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.

6) Desenvolvimento da “Sexta.com”: Este nome foi criado em função do dia em que essa aula acontecia e da ambiguidade que a expressão (.com) sugere, pois pode estar relacionada com a internet e 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 expectativa da turma. Nessas aulas, muitas atividades foram desenvolvidas como a apresentação dos casos (explicados anteriormente); contação de histórias a partir de livros de literatura; sarau de poesia e música; apresentação de vídeos, texto e música que potencializaram a reflexão sobre os protestos (mobilizações populares que aconteceram em todo o país e que, inicialmente, foram organizadas a partir do Facebook); dinâmicas que buscassem trazer a importância do trabalho colaborativo. Ampliamos a experiência do planejamento da “Sexta.com” para a turma e contamos com a participação de alguns alunos na elaboração de algumas atividades. Nossa proposta tentou despertar nos alunos a sensibilidade em relação ao mundo e às pessoas com as quais nos relacionamos direta ou indiretamente.

7) Produção de Vídeo: essa atividade encerrou a disciplina e se relacionou - num projeto de trabalho interdisciplinar - com a disciplina de Educação Infantil. Os alunos deveriam criar um curta-metragem que tivesse como tema principal as infâncias. Desenvolvemos na disciplina três momentos dessa atividade: (a) o primeiro momento foi o aprendizado de como elaborar o vídeo - roteiro, edição, imagem e som; (b) o segundo momento foi a orientação dos grupos em relação a articulação das ideias do tema e do uso de recursos que pudessem construir um material dinâmico e (c) o terceiro momento foi a edição final dos trabalhos, com os ajustes necessários e esclarecimento

de dúvidas que alguns grupos ainda apresentavam. As produções foram construídas por grupos de alunos e apresentadas no último dia de aula, quando buscaram relacionar, de acordo com o seu olhar, de que maneira observavam e percebiam a infância nos dias atuais.

## **Aprendizagem do Adulto e a Mediação Partilhada no Ensino Superior**

Consideramos que tal proposta de trabalho da disciplina Educação *online* envolve a educação e os processos de aprendizagem e cognição do aluno-adulto que recebemos no Ensino Superior. Dos estudos sobre a aprendizagem do adulto, Placco e Souza (2006, apud BRUNO, 2010a) elencaram quatro características:

- 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. (BRUNO, 2010, p. 19)

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>7</sup> por meio da complexidade, flexibilidade e diferenciação. Na fase de integração, com 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. A plasticidade social (BRUNO, 2010b) é gestada por meio dos estudos neurocientíficos sobre plasticidade sináptica: grupos de neurônios assumem funções de outros, podendo restabelecer ou formar redes, e 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 suas inúmeras possibilidades, como adaptação, capacidade de se adequar e transformar, logo, todos os elementos que constituem a aprendizagem humana devem ser coerentes com esse conceito, inclusive os processos implicados no ensino: 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 e que abrangem múltiplos cenários, se desdobram e reverberam nos contextos educacionais, situando (mas não condicionando) docente e discente compreendidos 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

<sup>7</sup> Kolb prevê quatro tipos de aprendizagem no adulto. Para saber mais ver Kolb (1984) e Bruno (2007).

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 de docência, em rede, que favoreçam o diálogo, a colaboração, a participação e a produção coletiva entre todos os envolvidos. Como Latour (1994) destaca ao apresentar o conceito de Materialidade relacional, no qual tudo é constituído por interações/relações, tais relações fazem parte da Teoria ator-rede, que segundo o estudioso compreende que qualquer pessoa, instituição ou coisa (objeto ou não) que agem no mundo são atores e que a rede é constituída por actantes que possibilitam os fluxos.

A mediação se dá por meio da interação e não pode prescindir do diálogo como fator preponderante à promoção do encontro com o outro. Desta 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 ao diálogo, 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, que a concebe como categoria e, portanto, representação, trabalhar com a mediação 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. 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. A partilha não vem no sentido da permissividade, da inclusão do outro, visto que todos já estão no e são o processo em si. Tal processo é possível desde que existam interagentes que desejem ali estar. Partilhar é movimento de produção de devires, olhares, percepções, ser e estar os devires latentes nas emergências daquele encontro, daquela acontecência.

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. Desta 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 do 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.

### **Agenciamentos para uma Educação Híbrida: o não concluso**

No curso de Pedagogia em questão, evidenciou-se 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 “Sexta.com” e a produção dos curta-metragens. Ao assumirem a docência compartilhada na Sexta.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. Numa ação coletiva, colegiada, democrática e colaborativa, a produção de curta-metragens implicou na apropriação tecnológica dos recursos necessários para o desenvolvimento de tal atividade, como apresentado, mas também na integração de pessoas para um trabalho em grupo. Tal ação, também vivenciada e exercitada em outras atividades da disciplina (wiki, fóruns de discussão, debate e estudos de casos, etc), envolveu planejamento prévio (*storyboard*) e resultou em prática – ou seja, o planejamento não é fixo, mas se refaz na produção -, articulação entre áreas (no caso as disciplinas Educação *online* e Psicologia), 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 da mediação, a formação de formadores, se deu em tempo integral, com encontros *online* e presenciais entre os estudantes, entre estudantes e docentes, entre docentes e docentes.

O hibridismo se revelou na constelação, no imbricamento 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 espaçostempos 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 é partilhada. Híbridos e plásticos são os processos de ensino e de aprendizagem.

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, no compasso das composições que a sociedade apresenta.

## Referências

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

BRUNO, A. R. Educação Híbrida: múltiplas possibilidades para a aprendizagem contemporânea. **Anais da II Semana de Educação da UNIFESP: Educação para Além do Ambiente Escolar. Diálogos entre a Economia e o Multiculturalismo**. São Paulo: UNIFESP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ações formativas para educação online no Ensino Superior: a diática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva. In: Yoshie Ussami Ferrari Leite, Alda Junqueira Marin, Selma Garrido Pimenta, Marineide de Oliveira Gomes, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. (Org.). **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES (E-BOOK)**. 1ed. Ararquara-SP: Junqueira&Marin Editores, 2012, v. 2, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem integradora e a didática online: contribuições para a formação do educador. **Anais III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje**, Cáceres, Extremadura, Espanha, 2008.

<<http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365562>> [Versão Eletrônica], Belo Horizonte, MG: Autêntica. 171-196. Recuperado em 10 abril, 2012, de [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_3.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF)

\_\_\_\_\_. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. In: **Ciências & Cognição**, vol. 15, p. 43 - 54, abril 2010a. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>

\_\_\_\_\_. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In: Dalben, A. I. L. F., Pereira, J. E. D., Leal, L. F. V., & Santos, L. L. C. P. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, 2010b.

---

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online.** Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, Lucila Pesce. Dialogia digital e mediação partilhada na educação online: possibilidades para formação de educadores na contemporaneidade. In: Antonio Dias Nascimento; Nádia Hage Fialho; Tânia Maria Hetkowski. (Org.). **Desenvolvimento Sustentável e Comunicação Tecnologias de Informação e Comunicação.** 1ª ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, p. 241-258, 2007.

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. 2ªed. SP: Editora 43, 2011.

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

LATOUR, Bruno. **Jamais formos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

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

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

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

SERRES, Michel. **Polegarzinha. Uma nova forma de viver em harmonia de pensar as instituições, de ser e de saber,** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.