

ENTREVISTA

EDUCAÇÃO, CIBERCULTURA E ESPAÇOS FORMATIVOS ABERTOS NO ENSINO SUPERIOR: ENTREVISTA COM ADRIANA ROCHA BRUNO

Adriana Rocha Bruno¹

Marcos Vinícius Tarquínio²

Kênia Aulízia Herédia²

Adriana Rocha Bruno é pós-doutora em educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutora e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e licenciada em pedagogia. É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e dos programas de pós-graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública — ambos da UFJF. É coordenadora do curso de especialização Mídias na Educação (FACED/UFJF) e vice-coordenadora do curso de Pedagogia da UFJF. É líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede — GRUPAR e membro de duas redes internacionais de pesquisa: REGIET (*Red Internacional de Grupos de Investigación en Educación y Tecnología*, UPM) e COLEARN (*Collaborative Open Learning*, The Open University).

Experiente na área de educação, ela pesquisa, principalmente, os seguintes temas: formação de professores, docência no ensino superior, educação *online* e cibercultura, didática, aprendizagem de adultos, neurociência e neuropsicologia, linguagem emocional e educação, mídias e tecnologias.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Em agosto de 2017, a professora Adriana Rocha Bruno participou do debate: “Quem quer ser professor?”, no I Encontro de Licenciaturas, promovido pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino — Giz —, da Pró-reitoria de Graduação da UFMG. No mês de novembro desse ano, a professora Adriana gentilmente concordou em nos responder algumas perguntas por e-mail, resultando nesta entrevista.

Pergunta 1: *De acordo com Franco Berardi³, o ciberespaço constitui-se como um universo global das relações possíveis no interior de um sistema rizomático, em que todo terminal humano se conecta com qualquer outro terminal humano por meio de máquinas digitais. Por considerar o ciberespaço um “rizoma neurotelemático”, Berardi enfatiza suas características de rede não hierárquica e não linear que interliga mentes humanas e dispositivos eletrônicos.*

Žižek⁴, por sua vez, vê uma insólita semelhança entre a visão ontológica da monadologia de Leibniz e a atual comunidade ciberespacial emergente, isto é, a imersão ciberespacial, embora nos disponibilize um universo de interações possíveis, não nos abre direta e necessariamente para a realidade externa, acabando por produzir certo “solipsismo em rede”.

Como realizar mediações pedagógicas que potencializem aprendizagens em um contexto marcado pela multiplicidade de linguagens e tecnologias, pela crescente possibilidade de interação e compartilhamento (de dados, de relações, de redes) que, paradoxalmente, produz, consoante a Žižek, um “solipsismo em rede”, em que cada terminal é uma sentença?

Adriana Bruno: Ao tratar das *redes rizomáticas*, em 2010, as compreendi como

espaço para a invenção do pensamento, individual e coletivo; um espaço em que seja possível fomentar a formação de redes com hastes e rotas de fuga, a ampliação de redes e o questionamento das redes [...] como comunidades vivas e autônomas que sobrevivem a partir do desejo dos sujeitos que nela habitam e interagem (BRUNO, 2010, p. 186-187).

Portanto, entendo que o ciberespaço se faz de múltiplas formas, ideias, pessoas, tecnologias. Embora tais contextos, ambiências, sejam *potentes* para se constituírem como espaços abertos,

³ BERARDI, Franco. *A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

⁴ ŽIŽEK, Slavoj. *O amor impiedoso* (ou: Sobre a crença). Tradução Lucas Mello Carvalho Ribeiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

pois podem ser flexíveis, cíbridos, não fixos e, dessa forma, rizomáticos, não é exatamente isso que vemos nas redes e no ciberespaço. Ainda produzimos espaços arbóreos, fixos, fechados e isso é notório nas redes sociais, nos AVA, enfim, nos diversos ambientes *online*. Tendemos ao controle e, assim, nos fechamos na esperança de que possamos vigiar, monitorar tudo e todos.

Nos espaços acadêmicos vivemos no que Ubiratan D'Ambrósio (2016) denominou de “gaiolas epistemológicas”. Viver engaiolados tem nos sujeitado à ilusão de que somos livres, de que temos ideias e ações que são frutos de nossa liberdade para conhecer, produzir, circular, habitar espaços. Não percebemos que as gaiolas, ainda que sejam de tamanhos, cores e formas diferentes, têm grades e nos aprisionam. Por isso, a ideia de rede rizomática seria uma possibilidade de tensionar as gaiolas que cocriamos no ciberespaço. Como naturalizamos o produzir, o habitar e o viver em gaiolas, o ciberespaço também se formou por muitas gaiolas! Muito mais amplas, criativas, com muitas informações e conhecimentos, nós, pessoas de todos os lugares do mundo e com muitos recursos tecnológicos, produzimos, consumimos e habitamos tais gaiolas sem muitas vezes nos darmos conta disso: vivemos em gaiolas também no ciberespaço. A ideia de redes rizomáticas, portanto, aparece mais como uma utopia, algo a ser refletido, debatido, desejado e, em diferentes dimensões, formas e possibilidades, cocriado.

Tal cenário, convergente com os movimentos sociais e que nos constitui hoje como sujeitos contemporâneos, se faz também nos espaços educacionais, nas práticas pedagógicas, nos processos de aprendizagem e de ensino. Aprendemos quando criamos significados para aquilo que se pretende que aprendamos. Aquilo que não promova aderência a nenhuma de minhas aspirações, meus desejos, minhas dúvidas ou minhas expectativas é quase imediatamente jogado no nosso lixo interno: descartamos aquilo, de forma que tenhamos espaço disponível para aprender e guardar o que nos afeta.

Aprender é estabelecer laços de afeto com o que é ensinado. “Afeto”, como o que me afeta, é significar, é fazer com que algo fique para nós como um signo, um marco, como uma tordesilha particular. Não percamos de vista que somos indivíduos singulares. A aprendizagem é um processo individual, que se dá por meio da relação com o outro, mas ninguém pode aprender por outra pessoa. Precisamos sempre lembrar que somos sós! Somos sim individuais, somos únicos. Tal fato já coloca em tensão a ideia de “solipsismo em rede”, em que cada terminal é uma sentença, pois não vejo de que forma isso poderia ser diferente e também não compreendo o porquê de não ser simples, em alusão à monadologia leibziniana. Somos

singulares e complexos e interagimos. Aprendemos com outros, vivemos num mundo mediado e nos mediamos.

Por causa disso, penso uma mediação pedagógica contemporânea que integre quaisquer suportes disponíveis na cultura digital: desde anotações rústicas a lápis em um caderno, até fotografar a lousa com um smartphone ou usar *apps* para armazenar ideias, buscar informações na rede. A mediação pedagógica contemporânea, convergente com as ideias apresentadas como as de redes rizomáticas, prescinde de diversos elementos, mas destacarei um dos que fundamentam o que chamei de *mediação partilhada* (BRUNO, 2007): a *linguagem emocional* (BRUNO, 2002).

Os estudos das neurociências (BRUNO, 2002, 2009) já mostraram que o conhecimento é produzido na integração dos aspectos emocionais e cognitivos, sem que um se sobreponha, em grau de importância, ao outro. Ou seja: as emoções podem abrir campos operacionais potentes para as aprendizagens e, desse modo, por meio do contágio emocional, nós, educadores, podemos promover campos férteis para as aprendizagens. O contágio emocional, se trabalhado em favor da aprendizagem, potencializa o processo cognitivo e comunicacional. Esses estudos nos levam a entender, ainda, a importância que a linguagem assume nos ambientes de ensino e de aprendizagem, em que o *tom* utilizado pelo mediador pedagógico no processo de interação influencia o tipo de resposta do interlocutor. Esse processo, intencional, de uso de uma linguagem que abra campos operacionais potentes para as aprendizagens, eu denominei de linguagem emocional.

Nos espaços de aprendizagem hodiernos, especialmente nos processos de aprendizagem do adulto (ensino superior, formação inicial e continuada), a mediação pedagógica pode assumir-se como prática interativa, colaborativa e, portanto, partilhada. Quando, na ação de mediação pedagógica, nos permitimos — como mediadores — que se desvelem regências emergentes, ou seja, participantes assumam-se como ativos parceiros e corresponsáveis por aquele espaço, e a mediação é assumida por alguém que deseje e tenha condições para fazê-lo, fazemos o que chamo de mediação partilhada. Descentralizada, flexível e aberta, esse tipo de mediação integra docentes e discentes como aprendizes e ensinantes. O professor passa a ser mediador de mediadores e encontra no adulto (cursista/estudante) seu parceiro, interlocutor. Todos os participantes cocriam uma mediação partilhada, ou seja, uma produção coletiva e colaborativa de conhecimentos e ainda desenvolvem a prática da mediação. Nessa

direção, integram-se e complementam-se as ideias de redes rizomáticas, linguagem emocional e mediação partilhada.

Pergunta 2: *Alguns autores, como Bauman⁵ e Standing⁶, por exemplo, falam do surgimento de uma nova classe global: o precariado. Para esses autores, a precarização, como nova forma de submissão, está firmada no esgarçamento dos laços sociais — que tornam possível o autorreconhecimento dos cidadãos como pessoas livres, mas unidas por vínculos cívicos de solidariedade — e na produção de uma agenda de deslocamento de riscos e incertezas para os sujeitos individualizados, culminando na criação de um “precariado” global constituído por milhões de pessoas sem qualquer lastro, seja no Estado, no mercado competitivo, seja nos laços sociais. Berardi, analogamente, fala de um “cognitariado”, quer dizer, de uma classe, implicada ou não no processo de produção de “valores e mercadorias semióticas”, virtualmente susceptível à exploração, ao estresse, às privações afetivas, às inseguranças e incertezas, por fim, a toda forma de violência e alienação laboral e social.*

Em tempos de cibercultura, a integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação à prática docente universitária pode produzir “precarização”/“cognitarização”? O que poderia ser feito para elidir tais processos?

Adriana Bruno: Sim. Creio que a cibercultura e os processos de integração tecnológica às práticas da contemporaneidade possam auxiliar na produção e manutenção do processo de precarização do trabalho. Entretanto, não se trata de uma prerrogativa do que se designa como cibercultura. Tal processo, para o bem ou para o mal, hoje é visto como inarredável, ou seja, os expedientes que cercam o que no século passado se chamava de modo de produção capitalista se sofisticaram a tal ponto que permitiram que o que se entendia por conquistas (seguridade social, leis trabalhistas, por exemplo) atualmente seja concebido como processos que entravam o pleno desenvolvimento da economia.

O “precariado/cognitariado” vem se firmando como a classe majoritária do século XXI, substituindo o proletariado dos séculos antecedentes. Sem mecanismos de proteção e convivendo com um imperialismo que rumou para se transformar em império⁷, “os

⁵ BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

⁶ STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

⁷ Cf. HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

precarários/cognitários” são os desvalidos do novo milênio. Isso é a realidade. Não penso que a universidade seja a produtora desse cenário e, do mesmo modo, não entendo que tenhamos (ou devamos) elidir tais processos. Somos parte desse sistema, e a educação não está exilada dele.

A pergunta seguinte a ser feita é: o que fazer com isso, no que toca à educação? Um dos principais pontos em que a educação deve se implicar é na compreensão dessa realidade. Sendo a educação a área que assume, social e formalmente, os processos de aprendizagem da sociedade, faz-se imprescindível desenvolver amplamente recursos intelectuais e práticos para que se possa fortalecer pessoas capazes de viver, interagir, aprender, ensinar, produzir conhecimentos de forma crítica e criativa nessas sociedades.

Penso que as respostas dadas às perguntas 1, 3 e 4 possam, mais especificamente, complementar os pontos atinentes a essa pergunta.

Pergunta 3: *Em seus textos e falas, encontramos muitas referências à multiplicidade, à complexidade e à plasticidade da docência. Apesar de sabermos que um processo consistente de formação amplia as possibilidades de ação do professor em contextos educativos sempre contingenciais, a cultura digital acrescentou variáveis novas à relação pedagógica, tais como: o incremento do fluxo de informações; o acesso a tais informações em tempo real, a digressão em ambientes virtuais, a alienação do docente não nativo digital, a possibilidade do contraditório imediato por parte do aluno municiado pelo conhecimento disponível na rede, dentre outros. Nesse contexto, quais aprendizagens você julga que seriam necessárias para que o docente não fique perplexo diante do caráter contingente, próprio da docência na cultura digital?*

Adriana Bruno: As ideias de multiplicidade, complexidade e plasticidade da docência, integradas à *educação aberta*, por si seriam incompatíveis com a produção de itens, tópicos ou enunciados prescritivos que indiquem “aprendizagens necessárias” para isso ou aquilo. A própria perplexidade é em si um sinal muito propício e peculiar da cultura digital, que se apresenta notadamente como uma cultura de divergências, hibridação, cibridismo, em que somos convidados à convivência e à coexistência de múltiplas ideias, etnias, costumes, gêneros, práticas etc. Nessa direção, penso que algumas das variáveis apresentadas mereceriam tensão, como “a alienação do docente não nativo digital”, já que hoje somos convocados às incertezas, à provisoriidade, às contradições e aos paradoxos.

Penso que urge, por parte do docente contemporâneo, abertura para o novo, sempre. Nessa direção, a educação aberta se mostra como uma possibilidade para que o debate, a produção e a realização de docência na cultura digital se façam. No que tange às aprendizagens, penso que posso contribuir mais com os meus estudos sobre a aprendizagem do adulto (BRUNO, 2008). Para uma abordagem mais aprofundada sobre o tema, recomendo também a leitura da minha tese (BRUNO, 2007).

Pergunta 4: *No período de 2011 a 2014, você esteve à frente da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior (CIAPES) junto à PROGRAD-UFJF, espaço responsável pelo desenvolvimento de ações formativas voltadas aos docentes da instituição. Você poderia nos contar como foi essa experiência? Quais os principais desafios colocados no processo de formação pedagógica para a docência no ensino superior?*

Adriana Bruno: As ações formativas da CIAPES, PROGRAD-UFJF, iniciaram em 2011, como um programa proposto pelo pró-reitor de graduação, prof. dr. Eduardo Magrone, que, sensível às demandas de docentes e discentes, e compreendendo os múltiplos letramentos necessários para a docência nos tempos atuais, integrando pesquisa, extensão e ensino em meio à cibercultura, em diálogo com a Faculdade de Educação, desenvolveu essa frente de trabalho. A convite dessa pró-reitoria, eu, como coordenadora, e outros colegas da FACED assumimos o desafio de criar esse programa formativo na UFJF.

Um dos caminhos para essas ações formativas, considerando as relações espaçotemporais dos docentes da educação superior, pautou-se em atividades constituídas no que temos denominado de *educação híbrida* (BRUNO, 2012), com ações fundamentadas na educação aberta (abordada adiante) que integram encontros e atividades presenciais e *online*, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Após o estudo de campo para conhecer programas já desenvolvidos por outras instituições federais, com uma visita ao Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), desenvolvido desde 1996 pela UFRGS, e com uma pesquisa para levantamento de demandas por meio de um questionário semiaberto aplicado a todos os docentes e discentes foi realizado, no período de 2012-2013, um curso piloto, semipresencial, oferecido a todos os docentes da UFJF, chamado Docências no Ensino Superior. A partir desse piloto e dos docentes que dele participaram, formamos a equipe responsável pelo programa Percursos Formativos, sendo eu a coordenadora, e a prof.^a dr.^a Cristhiane Cunha Flor a vice-coordenadora.

O programa intitulado Percursos Formativos foi criado em 2013 e assumiu uma perspectiva aberta, integradora e participativa. A princípio voltado para os docentes ingressantes na UFJF, em estágio probatório, a proposta de percursos trouxe uma outra concepção de formação docente:

- a. docentes formando docentes, produzindo docências e, portanto, uma docência compartilhada. Nessa direção, todas as ações oferecidas pela CIAPES foram realizadas e ministradas por docentes da UFJF. Para tal, os docentes que desejassem oferecer cursos, oficinas, *online* ou presenciais, foram integrados ao programa; e
- b. cada docente em formação deveria criar suas rotas formativas a partir de dispositivos apresentados em formato de menu de possibilidades. Esse formato permitiu que cada docente pudesse optar, dentre as diversas ações oferecidas, por aquelas que melhor atendessem às suas demandas. Esse programa previa que os docentes envolvidos trilhasssem 120 horas ao longo dos três anos avaliativos do estágio probatório.

As ações híbridas como cursos e oficinas (presenciais, semipresenciais e/ou a distância) foram ministradas por docentes de diversas áreas, da própria instituição, que nos dois *campi* ofereceram possibilidades para que os professores pudessem trilhar seus percursos de forma mais ampla e integrada.

O programa Percursos Formativos foi um sucesso. Tivemos duas ofertas. A primeira contou com sete ações formativas, dois cursos e cinco oficinas. Foram oferecidas 310 vagas e 269 docentes foram certificados. A segunda foi marcada por algumas mudanças significativas. A partir dos dados produzidos pelas avaliações realizadas no primeiro oferecimento, a equipe da CIAPES pode reorganizar suas ações formativas e oferecer outros temas para a docência no ensino superior, apontados pelos professores da UFJF. Foram oferecidos seis cursos, alguns realizados anteriormente e outros novos, criados a partir das demandas dos docentes, seis oficinas e, no total, foram abertas 300 vagas.

Cabe ressaltar que, em grande parte das ações, o número de interessados foi muito superior ao número de vagas oferecidas. Ao final de cada uma das ações, os cursistas eram convidados a responder a um questionário avaliativo sobre o curso/oficina e propor alternativas de mudanças e conservação das ações experienciadas.

Os resultados, sempre positivos e convergentes para ações que emergem em grande número de universidades brasileiras, sinalizam o quanto a UFJF, junto de programas como o GIZ da UFMG e o PAAP da UFRGS, só para citar dois exemplos, promoveu um projeto de referência na formação de docentes no ensino superior.

Vale ainda destacar a importância desses programas e o diferencial que tais ações formativas têm por serem desenvolvidas por docentes e pesquisadores da própria universidade, sempre em articulação com a Faculdade de Educação — campo específico da formação de professores —, o que confere um caráter pedagógico e acadêmico para tais processos formativos.

O programa Percursos Formativos da UFJF foi divulgado também fora do Brasil. Na apresentação de eventos em Portugal (2015-2016), teve ótima aceitação dos nossos colegas portugueses. As trocas foram intensas também com professores das universidades de Lisboa, Nova de Lisboa e Aberta de Portugal, em que pude partilhar projetos, ideias e experiências produzidas naquele contexto.

Como tendência e apresentando-se como uma necessidade no cenário nacional, notadamente explicitados por Judilma Silva (2017) em pesquisa sobre os programas formativos institucionais para a docência no ensino superior desenvolvidos nas universidades públicas federais (PPGE-UFJF), estima-se que, assim como o GIZ, a CIAPES e o programa Percursos Formativos se fortaleçam como espaços necessários no Brasil.

Pergunta 5: *Você poderia nos explicar como foram elaborados os Percursos Online Múltiplos Abertos e Rizomáticos e como eles vêm se articulando atualmente às demandas de desenvolvimento profissional docente na instituição a qual você se vincula?*

Adriana Bruno: Para falar do POMAR (Percursos *Online* Múltiplos Abertos e Rizomáticos), preciso trazer para este diálogo a compreensão de educação aberta. Tal educação é por nós associada à educação humanista de Rogers (1997), que propõe “uma educação descentralizadora, cujo processo de aprendizagem seja protagonizado pelo aprendiz ao trilhar seu trajeto como sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem” (BRUNO; MATTOS, 2017).

A partir dos estudos e pesquisas que integraram a linguagem emocional, as redes rizomáticas, a aprendizagem integradora e a mediação partilhada (BRUNO, 2002, 2007, 2010, 2012) e da investigação de Mattos (2015) sobre ambientes de aprendizagem que integrem a educação de abertura e os recursos educacionais abertos (REA), de modo a promover adultos críticos e

que constituam redes rizomáticas, as necessidades de produção de uma ideia que integrasse nossas pesquisas e de colocá-las em prática nos levou a cocriar algo. Desse modo surgiu o POMAR (Percurso *Online* Múltiplos Abertos e Rizomáticos), uma proposta de percursos formativos abertos na cibercultura.

A proposta do POMAR é a criação de percursos formativos abertos e, portanto, não há um formato rígido, mas sim uma ideia que leve as pessoas a criarem seus espaços para que sejam produzidos tais percursos. Uma vez que o/um POMAR é criado, cada integrante navega pelo espaço de aprendizagem da maneira que achar mais potente, de acordo com os seus interesses pelas temáticas nele disponibilizadas. Um POMAR é um ambiente de aprendizagem, colaborativo, coletivo que é produzido por um grupo ou mesmo por uma pessoa e ganha vida, sentido e significado na medida em que é habitado por outros que tenham o mesmo interesse em estudar, pesquisar, produzir, acessar os produtos que compõem aquele espaço.

Já me perguntaram se os POMAR(es) seriam repositórios de materiais sobre temas diversos. Tendo em vista sua abertura, penso que podem ser sim repositórios se os participantes assim desejarem. Há, contudo, um espaço que precisa existir em qualquer POMAR, que o diferencia de qualquer repositório e é denominado por nós de “Provocações”, pois é através dele que os participantes criam questões em fóruns de discussão e medeiam os debates com quem desejar dialogar.

Dois POMAR(es) foram produzidos até este momento. O primeiro, em 2014-2015, no Grupar, intitulado POMAR Docências⁸. O segundo, em 2016, na disciplina Literacia Digital, ministrada por mim para a Universidade Aberta de Portugal: POMAR Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)⁹.

Todos podem acessar e participar do POMAR Docências que, apesar de ser um protótipo, está aberto. Espero que sejam criados muitos POMAR(es), que possamos nos retroalimentar de tais produções abertas e cocriar mais conhecimentos, ideias, diálogos e encontros nos percursos formativos mundo afora.

⁸ Cf. <http://gruparufff.wixsite.com/pomardocencias>.

⁹ Cf. <http://ipcastelobranco.wixsite.com/pomar>.

REFERÊNCIAS

BRUNO, A. R. *Linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores*. 2002. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

BRUNO, A. R. Didática online: contribuições para o desenho didático em ambientes digitais de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO: Trajetórias e processos de ensinar e aprender — lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. Disponível em: <http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/TIDD_PUCSP/TEXT0_Adriana_ENDIPE_2008.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRUNO, A. R. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes *online*. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 15., 2010, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRUNO, A. R.; MATTOS, A. C. G. REA e Pomar: desdobramentos de uma educação aberta na cibercultura. *EaD em foco*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 84-93, maio/ago. 2017. Disponível em: <eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/531/235>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRUNO, A. R.; SILVA, Judilma Aline Oliveira. Percursos e experiências no ensino superior: múltiplas aprendizagens para docências na cultura digital. *Laplage em revista*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 24-33, maio/ago. 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, UFMS, v. 9, n. 20, 2016.

MATTOS, Ana Carolina Guedes. *MOOC: uma análise das produções nacionais e internacionais*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal De Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Marcos Vinícius Tarquínio

Graduado em Pedagogia (2000) e mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduado em Psicopedagogia (2004) pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG) e em Teoria Psicanalítica (2015) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é técnico em assuntos educacionais na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino — Giz/PROGAD/UFMG. Possui experiência nas seguintes áreas: supervisão e orientação pedagógicas, psicopedagogia, educação inclusiva, educação corporativa, educação a distância, produção editorial de materiais educacionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

marvitar@gmail.com

Kênia Aulízia Herédia

Graduada em Letras e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi docente na educação básica e superior em instituições públicas e privadas. Atualmente trabalha na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino — Giz/PROGRAD/UFMG — como técnica em assuntos educacionais.

heredia.ufmg@gmail.com