



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

Para citar este artigo:

COSTA, R. L.; LIBANEO, J. C. . A MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA. In: XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA

Renata Luiza da Costa

Doutora em Educação (PUC-GO)

renata.costa@ifg.edu.br

José Carlos Libâneo

Doutor em Filosofia e História da Educação (PUC-SP)

libaneojc@uol.com.br

Resumo. O presente artigo apresenta uma análise dos processos de mediação docente em cursos técnicos a distância a partir de orientações oficiais sobre o funcionamento desses cursos. O estudo se justifica pelo crescimento de cursos a distância possibilitando investigar a relação entre a expansão da oferta e a qualidade dos processos pedagógico-didáticos desenvolvidos a distância. Sob pressupostos e referenciais teóricos do materialismo histórico-dialético, foi realizada pesquisa documental, observações de aulas *online* e entrevistas com coordenadores, professores e tutores de cursos técnicos subsequentes de três escolas de educação técnica da rede federal. A análise dos dados indicou que a mediação docente desenvolvida nos cursos técnicos a distância, na maior parte dos casos, reproduz procedimentos de ensino tradicionais com escassas atividades de prática profissional e extracurriculares, realçando aspectos da pedagogia tecnicista. Verificou-se que, a despeito de tentativas de superação de concepções e práticas da tradição do ensino profissional, as estruturas curriculares, as formas de organização do trabalho docente e de funcionamento pedagógico não estimulam procedimentos de ensino diferentes dos encontrados. Constatou-se, finalmente, que as orientações e ações de ordem político-econômica, institucional e pedagógica vêm resultando na oferta de cursos de frágil complexidade técnico-científica destinados a pessoas de classes baixas, visando atender a necessidades imediatas de empregabilidade, a busca de consentimento ativo e reforçando tendências de inclusão excludente, tal como vem ocorrendo com as demais políticas de orientação neoliberal.

Palavras-chave: Mediação. Educação a distância. Educação Profissional Técnica.

Introdução

O percurso histórico da Educação Profissional Técnica de nível médio, no Brasil, desenvolveu-se a partir de uma visão dualista conhecida como a separação entre a educação geral e a educação técnica (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, 2001, 2010).



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

Nesse percurso, a partir dos anos 1990, dentro das orientações de organismos internacionais financiadores da educação brasileira, a Educação Profissional Técnica adquiriu novas nuances visando rearticulações entre esse nível educacional e o desenvolvimento econômico no contexto do capitalismo globalizado. Ao mesmo tempo que contribuíram para a manutenção do mencionado dualismo estrutural, promoveram ainda mais uma educação profissional voltada aos interesses do mercado fortalecendo seu caráter instrumental e pragmático. Nesse contexto, em estreita ligação com o Ministério do Trabalho e outros órgãos encarregados de políticas públicas sociais, foram ampliadas as diretrizes políticas para a Educação Profissional Técnica, expandindo a oferta de cursos em diferentes instituições de ensino e pondo em evidência a aplicação de modelos de educação a distância. Uma das ações decorrentes dessa expansão foi o Programa Rede e-Tec Brasil em 2007, cuja justificativa era democratizar o acesso à educação profissional técnica gratuita e de qualidade, especialmente em regiões periféricas do País (BRASIL, 2011). Nesse processo, os cursos técnicos a distância tiveram rápido crescimento em sua oferta, tendo-se verificado 8% de crescimento ao ano e 11% da formação a distância no Brasil, conforme dados da ABED (2014). Porém, apenas 18% dos cursos oferecidos corresponde à rede pública (Id.; SOUZA, 2013).

Entretanto, a despeito da efetiva influência ideológica e normativa exercida sobre os processos educacionais de nível técnico por parte de organismos internacionais, foi divulgado em 2010 documento intitulado *Concepções e diretrizes para os novos institutos federais*, fruto de resistências e lutas de intelectuais e da sociedade em defesa de uma formação ampla e culturalmente aprofundada para os trabalhadores. Nesse documento, são encontradas várias menções de articulação da educação profissional técnica com uma formação cultural “orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (BRASIL, 2010a, p.14). Outros documentos nacionais como as *Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica* (BRASIL, 2012) também preconizam a formação integral para os trabalhadores. Pode-se constatar, assim, que esses documentos estariam indicando uma inflexão nas orientações dos órgãos oficiais em relação à Educação Profissional, sejam aquelas provenientes da tradição do ensino profissional sejam as decorrentes da influência do Banco Mundial.

É em meio a esse presumível dissenso em relação às finalidades da Educação Profissional que se põe a problemática da mediação docente na educação profissional técnica a distância. Que modelos de mediação docente vêm predominando? Qual modelo foi sendo induzido nas orientações do Banco Mundial? As diretrizes surgidas a partir de



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

2010 tiveram impacto diferenciado nos processos de mediação docente? Como está se dando efetivamente a mediação docente em cursos técnicos a distância da rede federal? Desse modo, o objetivo desta comunicação é discutir criticamente as formas de mediação, tendo como parâmetro orientações teóricas e práticas da Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa realizada em quatro cursos do Programa Rede e-Tec Brasil de três diferentes escolas federais de educação profissional técnica em diferentes estados do país. A partir de entrevistas com coordenadores, professores e tutores de cada um desses cursos, coleta de tarefas, de avaliações e observações *online* e *in loco*, foi analisada a mediação docente.

As recomendações dos organismos internacionais para a Educação Profissional Técnica

O dualismo estrutural entre a educação geral e a técnica se reflete na oferta de duas “educações” diferentes para classes diferentes: uma educação científica e cultural para os ricos e a educação técnica, com ensino restrito de competências profissionais, para os pobres. Por detrás de tal dualismo está o discurso ideológico de que a capacidade de pensar é inata. Nesse caso, a formação cultural e científica para pobres seria inútil, além de ser de maior custo. Justifica-se, assim, a manutenção da dualidade educacional visando ocultar os interesses econômicos e de classe de “[...] perpetuar diferenças sociais” (GRAMSCI, 1981, p. 213). Aos pobres são destinadas políticas de alívio da pobreza nas quais se incluem a adoção do currículo instrumental visando empregabilidade e escolas de socialização e integração social conforme recomendações do Banco Mundial (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; LIBÂNEO, 2014).

Em relação à Educação Profissional Técnica, pesquisadores (FRIGOTTO, 2001, 2010; LEHER, 1998; KUENZER, 2000) denunciam que essas recomendações são materializadas com a manutenção da dualidade, com a intensificação das parcerias público-privadas, com a oferta de cursos profissionais de curta duração com frágil formação profissional e estreita ligação com as demandas do mercado econômico. A educação profissional para as classes baixas torna-se reduzida às habilidades e competências consideradas necessárias para uma empregabilidade mínima com um viés também assistencial. Trata-se de uma educação composta com itens mínimos suficientes para empregos considerados de nível intelectual baixo, conseqüentemente remuneração baixa e que, ao mesmo tempo, ocupe os jovens visando a ordem social. Em um dos documentos específicos para a América Latina, pode-se encontrar:

Em particular nas escolas do ensino secundário, o foco deve ser em fornecer



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

um ambiente educacional que assegure o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para a transição dos *alunos para o mercado de trabalho* e em trabalhos com as comunidades *para erradicar problemas sociais* relacionados com a juventude. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 58-59).

Essa perspectiva mantém a existência das classes pobres para servir às classes ricas e mantém as primeiras ignorantes, além de levar a uma educação de menor custo, já que é eliminada do processo formativo grande parte dos elementos e conteúdos de natureza sociocultural. Kuenzer (2000), em análises dos documentos do Banco Mundial, mostra como esses princípios aparecem para a Educação Profissional Técnica brasileira:

Em virtude do elevado investimento, [...] o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de *elevado custo*. [...] O próprio banco concluiu ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e *ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada*. A pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, seria mais racional, oferecer educação fundamental, *padrão mínimo* [...], *complementando-a por qualificação profissional de curta duração e baixo custo*. (1995 *apud* KUENZER, 2000, p. 20 – grifos nossos).

Ainda hoje, de maneira mais incisiva, instituições internacionais como a OCDE – Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico, UNESCO e o Banco Mundial permanecem financiando e ditando regras para a educação brasileira:

[...] o aprimoramento da *relevância do mercado de trabalho é um dos principais objetivos* da nova Estratégia. Atualmente, muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias *para prosperar e numa economia global competitiva*. Com foco na aprendizagem, a nova estratégia vai voltar a atenção não apenas para a matrícula e conclusão mas para verificar se os egressos da escola têm o conhecimento e as habilidades necessárias, e o objetivo é aumentar a parte de projetos que inclui *objetivos voltados para o mercado de trabalho*. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 27 – tradução nossa).

Com base nessas considerações, conclui-se que as orientações do Banco Mundial e de outras instituições internacionais financiadoras dos projetos brasileiros têm fundamentos econômicos e, por isso, suas orientações de natureza administrativa e pedagógica são pautadas por princípios empresariais (FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2014). Ora, esses princípios, induzem formas de mediação de determinado tipo, as quais costumam ser de ordem apenas instrumental.



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

Concepções e diretrizes para a Educação Profissional Técnica a partir de 2010

Em aparente discordância das orientações até aqui caracterizadas, o documento *Concepções e diretrizes para os novos institutos federais* traz um conteúdo com um sentido de educação emancipatória “com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (BRASIL, 2010a, p. 3). Para além da formação profissional, são estabelecidos os objetivos da educação profissional:

A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. [...] Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (Id, p. 35).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica (BRASIL, 2012) endossam essa ideia e apresentam como princípios norteadores:

I- A relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; [...] III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; VI - [...] a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; (Id., p. 2).

Ademais, no que diz respeito ao currículo, tais diretrizes (Id., p. 5) preconizam:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos;
IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

Verifica-se nessas orientações uma outra perspectiva para a educação profissional, indicando um outro tipo de mediação didática baseada numa formação geral mais



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

ampliada que integra ciência, cultura e tecnologia, visando capacitar o estudante para domínio intelectual das tecnologias e geração de conhecimento. O docente assumiria um trabalho pedagógico criterioso que implicaria preparação e organização de atividades de ensino e estudo e a organização em função do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. No entanto, em que grau essas novas orientações trouxeram mudanças efetivas nas estruturas curriculares e nas práticas pedagógicas *online* de modo a alcançar a propalada formação integral dos trabalhadores? Os processos educacionais de ensino técnico a distância levaram a mudanças nas formas de mediação docente no sentido de atender a essas reorientações?

Os cursos analisados: que direções a mediação docente tem tomado

A partir do estudo do problema e do referencial teórico, foram analisadas as categorias: Estrutura curricular, práticas pedagógicas *online*, infra-estruturas material e pedagógica, e condições institucionais e administrativas dos cursos analisados.

A observação das aulas mostrou que eram organizadas em forma de pacotes com um capítulo de livro em formato pdf, uma videoaula e um questionário para ser respondido ao final. Os questionários eram compostos, majoritariamente, de questões objetivas e na sala de aula *online* não aconteciam discussões no decorrer das atividades. As atividades eram sempre individuais, sendo que os espaços de conversas *online* eram utilizados apenas quando alguém precisava escrever alguma dúvida. Assim, a mediação docente não ocorria em função de avançar o estado cognitivo atual dos alunos suscitando suas participações. Na maior parte das situações observadas, o que ocorreu foi uma mediação docente impregnada de aspectos instrumentais e operacionais do ensino, ficando para o professor a organização e o manejo de recursos técnico-didáticos, e a negociação de conflitos. Conforme Lenoir (2014), a mediação instrumental por si só é insuficiente para a ampla formação, devendo ser a mediação do professor, não reduzida "a uma função de composição de uma situação e de colocar à disposição dos alunos alguns dispositivos. O professor, na sua função mediadora, é um ator participante ativamente que orienta, que sustenta, que regula, que anima, que igualmente transmite, não nos esquecendo: é um interventor!" (Ibid., p. 305).

A constatação sobre a presença da mediação instrumental corresponde às orientações do documento oficial (BRASIL, 2010) de regulamentação dos cursos pesquisados, as quais sinalizam em diversos eixos para princípios da pedagogia



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

tecnicista. Foi relatada pelos professores entrevistados a recomendação de que na organização curricular os cursos não fossem longos, que fossem ligados aos segmentos do mercado local e que explorassem as tecnologias da informação e comunicação para democratizar o acesso e aumentar o número de vagas por turmas. Cabe registrar, também, que os projetos de cursos criados para atender tais recomendações tiveram excluídas disciplinas de formação humanista, atividades extracurriculares e até estágios. Em relação à constituição do corpo docente, a orientação é de que os professores não fossem contratados, mas remunerados por bolsa. Além disso, o trabalho nesses cursos não é o trabalho principal dos professores. Eles mencionaram que as aulas dos cursos a distância são complementação de renda:

O e-Tec não vou lá. Posto meu conteúdo e pronto 'fiz'. Não penso mais no curso, nem no aluno. Acho que se ele fizesse parte dos cursos regulares iria funcionar melhor. (Prof7, entrevistado em 13/5/2013).

O pedagógico é muito afetado pelo administrativo. Os professores não são efetivos da rede, então eles vêm aqui, ministram aula e vão embora. Na primeira semana de aula, ele viu que a estratégia não funcionou, o que é feito? Nada. Se a coordenação pedagógica chama ele para conversar, ele não vem. Ele não tem tempo nunca. Todos trabalham todos os dias em outros empregos e vem para aula aqui à noite. É um bico. Ele vem aqui, dá aula e vai embora. (Coord5, entrevistado em 25/9/2013).

A maior parte dos professores e tutores entrevistados não tinham formação pedagógica e alguns nem tinham a docência como profissão, eram funcionários do âmbito administrativo ou microempresários.

Esses registros mostram que as formas de condução pedagógico-didática visando formação integral não fazem parte da política de acompanhamento do projeto de educação profissional a distância. Quando se menciona “acompanhamento dos cursos” verifica-se que se trata de ações meramente administrativas, por exemplo, o processo de matrículas e a verificação da quantidade de matriculados. Essa constatação aponta para o desinteresse de órgãos do governo pela qualidade desses cursos, talvez por lhes ser inconveniente tomar consciência de sua fragilidade em relação ao discurso proclamado.

Pode-se concluir, assim, em primeiro lugar, que a mediação docente constatada é instrumental, tanto do ponto de vista operacional do ensino quanto no sentido de educação restrita à formação para o trabalho. As metodologias são associadas a procedimentos tradicionais, por exemplo, transmissão de conteúdos, pouca interatividade com os alunos, avaliações cobrando memorização, o que não favorece as condições concretas propiciadoras de formação integral para os trabalhadores. Entende-se que esse



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

tipo de formação, rápida e restrita no que diz respeito às atividades e aos conteúdos, não é suficiente nem para aprendizagem técnica com qualidade, embora conceda elevação de escolaridade. A precariedade ocorre tanto no tratamento dos conteúdos quando na formação de valores pessoais e profissionais.

Com efeito, no cenário apresentado dos cursos pesquisados, no Programa Rede e-Tec Brasil estão presentes as recomendações internacionais para o ensino instrumental e pragmático. Seus desdobramentos em cada instituição incidem, também, nas relações pedagógicas, onde é visível o predomínio da mediação instrumental. É importante lembrar, também, que essa visão busca a obtenção do consentimento ativo das grandes massas por meio da oferta desses cursos que, apesar de não serem ofertados com os mesmos critérios dos demais, levam o nome de instituições renomadas, mas seguindo as orientações internacionais custam menos para o governo, atendem certa demanda de mão de obra e, indiretamente, têm foco assistencial na medida em que preparam para uma ocupação e fazem os indivíduos crerem que o governo está lhes dando uma oportunidade. Inserem-se, pois, nas políticas de redução da pobreza presentes nos documentos do Banco Mundial em detrimento da sua extinção (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; LIBÂNEO, 2012, 2014). Desse modo, a política de EaD, por um lado, democratiza o acesso mas, por outro, gera outras formas de exclusão social tendo em vista que os cursos são de frágil formação. Ou seja, instala a inclusão excludente.

Em segundo lugar, constata-se que nos cursos técnicos a distância não há uma atenção para aspectos cognitivos e pedagógicos, tal como ocorre com os demais cursos técnicos das instituições federais pesquisadas. Os próprios professores acreditam que o intuito dos cursos a distância é fazer inclusão social para uma população cognitivamente frágil e, por isso, não trabalham nas mesmas condições dos demais. Instaurada essa ideia entre os professores, eles alteram as exigências de formação (COSTA, 2015).

Em terceiro lugar, é possível inferir que a maneira como foram criados e se mantêm esses cursos indica que, apesar de serem ofertados por escolas federais com ensino técnico de qualidade tradicionalmente reconhecida, eles concretizam práticas pedagógicas que pouco coincidem com a formação profissional técnica dessas escolas. Seguem um padrão de práticas pedagógicas de ensino tecnicista que coloca, em segundo plano, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação humana em geral dos trabalhadores. Isso quer dizer que, por detrás do discurso da democratização do acesso, estão fatos como: a oferta de cursos de frágil complexidade técnico-científica; provimento de uma educação qualitativamente inferior em relação aquela ofertada pelas



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

escolas técnicas de tradição; a oferta de cursos especificamente dirigida a pessoas da classe pobre em estado mais acentuado de vulnerabilidade social e, como objetivo maior, a construção de um aparato ideológico para busca do consenso ativo da sociedade em função dos interesses do capitalismo mundializado.

Uma visão prospectiva

Uma concepção de educação crítica busca processos de emancipação dos trabalhadores em que os sujeitos desenvolvam as capacidades humanas em sua plenitude, de forma crítica e criativa, a fim de serem capazes de promover transformações sociais. Segundo Manacorda (1991, p. 78), a formação integral ou omnilateral implica “[...] um desenvolvimento multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação”, o que quer dizer desenvolver um ensino visando ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, práticas e morais, ou seja, não limitado às condições do indivíduo e nem às competências profissionais. Para isso, é preciso que os indivíduos sejam inseridos em processos educacionais fundamentados numa teoria pedagógica que articule a formação cultural com a científica e comprometida diretamente com o desenvolvimento humano.

Libâneo (2013) explica que a abordagem tecnicista não surgiu por acaso, mas com a evolução industrial que levou à necessidade de se modelar o comportamento humano de maneira mais rápida a fim de atender aos avanços industriais. Por essa razão, não enxerga o processo educacional como processo que forma pessoas, mas sim como um processo que deve ser rápido por dever atender necessidades econômicas.

A ênfase na exercitação dos processos mentais como forma de se chegar à auto-estruturação do conhecimento (típico da Escola Nova) foi deslocada para o uso de técnicas *de transmissão passiva*; os meios educativos são autonomizados e o ensino retoma a conotação dos métodos de heteroestruturação do conhecimento, *reeditando, com roupagem nova, a pedagogia tradicional*. (LIBÂNEO, 1990, p. 130 – grifos nossos).

A orientação pedagógica constatada nas observações e depoimentos é a pedagogia tecnicista a qual usa de procedimentos e técnicas pedagógicas centradas, como na pedagogia tradicional, na ideia de transmissão direta de conhecimentos, o que coloca os alunos em situação passiva apenas de recebimento e memorização das informações. Enquanto que na pedagogia tradicional o professor era o detentor e transmissor do conhecimento, na tecnicista esse protagonismo se transfere para as tecnologias didáticas e digitais (livros, videoaulas, portais de ensino, etc.). Contudo, o aluno continua a receber e



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

memorizar o conhecimento que agora vem de diversas fontes para, posteriormente, fazer testes e apresentar os resultados. Trata-se de um ensino concentrado na execução de atividades por si só, eliminando uma diversidade de atividades de propriedades analítica, crítica e criadora. Tem-se, assim, um currículo de caráter pragmático e imediatista fundamentados pelos preceitos mencionados (LIBÂNEO, 2013, 2014). Em oposição ao tipo de formação que esses princípios induzem, defendemos a Teoria Histórico-Cultural:

[...] defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados formados socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. (LIBÂNEO, 2014, p. 42).

Para a Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1931, 2007; LEONTIEV, 1983, 2004; DAVYDOV, 1988), a formação dos processos psíquicos superiores decorre da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos, expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo de conhecer, incluindo aí o papel central do ensino acompanhado e regulado pela mediação didática do professor visando à promoção do desenvolvimento intelectual, prático, moral e afetivo para o desenvolvimento da personalidade articulada com um papel social determinado.

Um ensino voltado para a emancipação humana, pressupõe mediações culturais e sociais: “A aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais” (LIBÂNEO, 2010, p. 33, 54). Assim, para que o ensino atue no desenvolvimento integral do aluno, é preciso que haja mediação didática:

O pensamento teórico *não surge e nem se desenvolve* na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma instrução cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento. É exatamente este ensino que tem o caráter desenvolvimental. (DAVYDOV, 1999, p. 5, 7 – grifos no original).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano superior não ocorre espontaneamente, requerendo uma intencionalidade e uma determinada organização do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de memorização de informações ou de aprendizagem de operações mecânicas. A mediação didática do professor deve preocupar-se com a relação ativa que o aluno estabelece com o conhecimento. São importantes os processos de pensamento e ação desenvolvidos na e pela atividade de estudo, pois constituem-se em



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

ferramentas intelectuais e práticas para futuras necessidades e para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. A mediação didática, portanto, pode ser entendida como uma rede de ações e intervenções construída por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Pressupõe uma relação qualitativa que o aluno constrói com o objeto de conhecimento durante uma atividade suscitando o desenvolvimento de ações analíticas, críticas e criadoras por parte dos alunos. Para isso, as atividades de ensino-aprendizagem devem ser contextualizadas e envolver ações coletivas e individuais, de caráter investigativo, a fim de que os alunos possam simular situações e soluções para construir relações e significados em nível conceitual e, ao mesmo tempo, possam ser trabalhados valores e atitudes para a formação da personalidade.

Referências bibliográficas

ABED. Censo EaD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil

2013. Curitiba: Ibpex. 2014. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf> Acesso em 3 de abril de 2015.

BANCO MUNDIAL. Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe. World Bank Group. Human Development Network. Latin America and Caribbean. Washington, DC. 1999.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: Investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento. 2011. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf> Acesso em 5 de maio de 2015.

BRASIL. Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes. MEC: Brasília: DF. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download> Acesso em 19 de novembro de 2015.

BRASIL. Resolução nº 18, de 16 de Junho de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-ec Brasil). MEC: Brasília: DF; 2010b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3400-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-16-de-junho-de-2010>> Acesso em 22 de outubro de 2015.

BRASIL. Decreto nº7.589 de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9> Acesso em 19 de novembro de 2015.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866> Acesso em 1 de novembro de 2014.



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

COSTA, R. L. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede e-Tec Brasil na rede federal.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO: Goiânia. 2015.

DAVYDOV, V.V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York. 1988.

_____. O que é a atividade de estudo? **Revista Escola Inicial**, Nº 7, Moscou. 1999.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **III Seminário de Educação Brasileira** promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional, fevereiro. 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aedtrab.pdf> Acesso em 18 de agosto de 2013.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu-MG. 2010.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la Cárcel. Tomo 2.** Edición Crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Guerratana. Tomo2 – Caderno I. Biblioteca Era. 1981.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº70, Abril. 2000.

LEHER, R. A Ideologia da Globalização na Política de Formação Profissional Brasileira. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.4, Ago./dez. 1998.

LENOIR, Y. **Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique:** Des fondements à leur actualisation en classe éléments pour une théorie de l'intervention éducative. Longueuil: Groupéditions éditeurs. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Coleção Educar 1: 21ª Edição. São Paulo: Loyola. 1990.

_____. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 3ª Edição. 2010.



Cuiabá, 23 a 26 de agosto de 2016.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

_____. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez. 2ª Edição. 2013.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (orgs.). **Educação Básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados. 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Editora Autores Associados. Cortez Editora. São Paulo. 1991.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

SOUZA, L. B. de. **Reforma e Expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 2000**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. SP: Campinas. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. 1931.

_____. **Pensamiento y Habla**. 1ª Edição. Buenos Aires: Colihue. 2007.