

# EDUCAÇÃO *ONLINE*: RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA COM A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

**Renata Luiza da Costa  
Rodrigo de Sousa Gomide**

**Resumo.** Este artigo refere-se a um recorte de uma pesquisa de doutorado focada nos processos de mediação pedagógica *online*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem dialética que analisa qual a relação entre os conceitos de autonomia e mediação para formação integral do aluno. Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. Baseados em Gramsci e na Teoria Histórico-Cultural, explica-se que a autonomia como qualidade intelectual é construída ao longo da educação escolar, o que reforça sua relação com a necessidade de mediação pedagógico-didática para seu desenvolvimento. Por essa razão, esclaremos que é questionável apostar que adultos são autônomos baseado somente na idade biológica e, por isso, alguns discursos de Educação *Online* que usam do conceito de autonomia para dispensar a mediação pedagógica do professor são insuficientes para alcançar a formação integral do cidadão.

**Palavras-chave:** Autonomia; Mediação; Educação *Online*.

## 1. Educação *online* e sua relação com os objetivos educacionais brasileiros

Embora o uso das tecnologias de informação e comunicação se popularize em grande velocidade, Peixoto (2010) explica que os usos das tecnologias nos meios sociais não implicam necessariamente num bom uso pedagógico, pois, o domínio técnico de um aparato tecnológico não é suficiente para usá-lo pedagogicamente enquanto aluno ou professor.

Desse modo, a Educação *Online*, na prática, não é óbvia e nem de fácil implementação tanto para alunos quanto para professores. É preciso lembrar que os cursos *online* caracterizam mais uma forma de ofertar educação e que devem seguir as diretrizes nacionais de educação. Portanto, é imprescindível considerar na implementação e concretização de cursos *online* que eles também devem considerar: “a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional” (BRASIL, 2005).

Dentro desta perspectiva, observamos que independente da forma como o curso é ofertado, na educação formal ele “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Costa (2013) explica essa relação legal apresentada pelas leis brasileiras que inserem a educação a distância dentro do sistema educacional nacional:

a EaD não tem objetivos educacionais diferentes da educação presencial, é também uma educação. Um ensino superior, seja ele ofertado a distância ou presencial, deve primar pelos mesmos fins educacionais propostos para esse ensino. Não é a presença física de alunos na escola que vai determinar seus objetivos, mas permanecem aqueles previstos na lei nacional para todos os níveis independente da forma como são ofertados. Nesse sentido, a EaD não se trata de um novo paradigma, mas de uma nova modalidade que contém especificidades pedagógicas e infraestruturais que devem ser atendidas seriamente para primar pela qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que realiza, visando alcançar o objetivo maior do pleno desenvolvimento do aluno. (COSTA, 2013, p. 4)

Isso implica que os cuidados político-pedagógicos para o alcance dos objetivos nacionais educacionais devem existir nesse modo de ensino também. Fundamentados num referencial teórico de base socialista, o qual defende uma educação emancipadora única para todas as classes sociais do país, assumimos que

no hay que multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta el umbral de la opción profesional, formandolo entre tanto como hombre capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige. (GRAMSCI, 1981, p. 213)

Gramsci trata dos problemas da escola italiana, entretanto, no Brasil, existe uma diversidade de oferta desarticulada e segregacionista que parece ignorar o projeto de formação cidadã que integra formação humana e formação para o trabalho, reduzindo a educação em formação para o trabalho.

Cursos *online* também devem buscar o entrelaçamento das qualidades humana e profissional porque integram a visão nacional de educação. Pensamos que a educação deve englobar diversos eixos, pensando-a como um ato político para um projeto de sociedade. Assim, a pergunta-problema que este artigo desenvolve é: “A relação autonomia e mediação apresentada no discurso da educação *online* é direcionada para formação integral?”.

## **2. A autonomia e a mediação na perspectiva dialética**

Lenoir (2013) apresenta algumas concepções de autonomia que se diferenciam pela origem filosófica do conceito ou pelas diferentes interpretações contemporâneas. Winch (2002 *apud* LENOIR, 2013), por exemplo, explica que a autonomia mínima se refere a independência minimamente necessária para alguém atuar na vida adulta e a autonomia forte se caracteriza por uma completa ausência de finalidades.

A perspectiva da autonomia forte é vinculada ao conceito de liberdade. Traz à tona um pensamento que fortalece a necessidade de se respeitar quase que indiscutivelmente a liberdade individual mesmo dentro de uma sociedade. Hameline (1999 *apud* LENOIR, 2013, p. 18 – tradução minha) explica que essa é uma análise “de totalidade ingênua do ‘eu’”. Seria construir um ideal de autonomia ignorando a inserção do ser humano numa sociedade munida de regras, onde antes da prevalência do individual, deve prevalecer o interesse coletivo para organização e desenvolvimento de tal sociedade. Entendemos que, na prática, não se faz o que quer, quando quer e como quer sem assumir consequências. Lenoir (2013, p. 18 - tradução minha) explica, ainda, que definições de autonomia dessa ordem “negam o feito de que o homem é um ser coletivo, esquecendo assim que a condição humana passa *antes* de tudo pelas interações com o outro”. Para este autor, “a autonomia, igual ao saber e a outros componentes constitutivos dos seres humanos, não se dá, mas se adquire ou bem se conquista” (*Idem*, p. 14), ou seja, a autonomia deve ser construída ao longo da construção da história do indivíduo.

A associação do conceito de autonomia ao “poder fazer” do conceito de liberdade leva também ao fortalecimento da autonomia como produto de uma decisão própria do ser humano em ser ou não autônomo. Essa relação remete à autonomia como auto-determinação individual, unicamente de fundo racional, imparcial às condições histórico-sociais em que o indivíduo está inserido.

A esse respeito, Honneth (2008) critica o conceito de autonomia individual de Kant porque não considera o sujeito concreto dentro de uma realidade concreta e específica que precisaria, minimamente, possuir um certo grau de consciência das suas necessidades pessoais e saber o significado delas para poder autodeterminar-se na organização da sua própria vida. Assim, sem negar as questões de ordem subjetiva, é preciso considerar as de ordem social na formação de um sujeito autônomo. Para o autor, “o sujeito humano é considerado como um produto dos processos de interação social” onde “os poderes incontroláveis da linguagem e do inconsciente como condição de possibilidade de aquisição da autonomia pessoal” (*Idem*, p. 354) representam ferramentas mentais para aquisição consciente de determinadas posturas. Este autor reforça a ideia de que não basta decidir ser autônomo para o ser de fato, pois, só a decisão já requer uma bagagem intelectual para tomá-la de forma consciente à sustentá-la.

A autonomia em contextos educacionais é classificada por Lahire (2001) em cognitiva e política. Para este autor, a autonomia política está relacionada à capacidade de decisão do aluno

ao lidar com as regras do sistema e a autonomia cognitiva se relaciona com a capacidade que ele tem de resolver tarefas e problemas escolares sem a ajuda do professor. Para este autor, “o aluno autônomo é o aluno que sabe fazer um exercício sozinho, sem a ajuda do professor, sem fazer perguntas, que sabe ler com seus olhos e resolver por ele mesmo um problema...” (LAHIRE, 2001, p. 157 – tradução minha). Essa definição de autonomia, para nós, retrata a não compreensão do processo de construção da autonomia durante a vida do indivíduo, especialmente na escola. O fato do aluno fazer alguma pergunta não garante que ele não vai ser autônomo. Ele pode estar recolhendo informações que faltam ou que não estão claras para depois tentar resolver o problema. A falta da autonomia está muito mais relacionada com a incapacidade de buscar formas de como resolver um problema, ou seja, de articular, falar com pessoas, pesquisar até encontrar o caminho para resolver, do que de conseguir resolver o problema sozinho. Além disso, conforme explica Honneth (2008), são os intercâmbios sociais que vão ajudar o indivíduo a desenvolver a capacidade de ir em busca da solução. O posicionamento de Lahire (2001) está muito próximo da individualização do ensino e do não reconhecimento da influência da ação sócio-pedagógica do professor e dos outros para o desenvolvimento cognitivo.

Da forma como Lahire (2001) apresenta, espera-se de um aluno autônomo apenas que ele realize tarefas sozinho dentro das regras apresentadas. A ideia de autonomia como sinônimo de “fazer sozinho” leva à formação de personalidades fortemente individualistas e egoístas, pois, se você é ensinado que o ideal é fazer as coisas sozinho, quando alguém te pedir ajuda você não será aberto a isso porque acredita que o outro também deve fazer as coisas sozinho. Portanto, esse não é um posicionamento que valoriza a coletividade.

Para Honneth (2008), uma pessoa só pode ser dita autônoma se ela for criativa, capaz de apresentar suas reflexões e de aplicar os conceitos em outros contextos. Para ele, essas características não podem ser adquiridas senão por meio de experiências de reconhecimento “em relação aos outros seres humanos<sup>1</sup>”, apresentando suas ideias por meio da linguagem em relações sociais.

Em relação à autonomia, Freire (1996, p. 37) também explica que “é com ela, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência”. Freire também destaca que a autonomia do ser humano é construída dia-a-dia conforme as suas experiências na vida, a necessidade de decidir coisas, as experiências com o

---

<sup>1</sup>Para saber mais da teoria do reconhecimento ver Honneth (2008) e Lenoir (2014).

conhecimento, tudo isso relacionado. Para Freire, autonomia não é uma qualidade natural do ser humano: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (*Idem*, p. 41).

Paulo Freire trata do ensino de adultos. Então, ressaltamos, também, que a autonomia, assim como outras faculdades mentais do ser humano, não estão restritas à formação na infância, mas estão sempre em desenvolvimento conforme o contexto em que este está inserido o homem. Vygotsky (2006, p. 9 – tradução minha) explica que “o desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criativa e até mesmo em momentos críticos ocorrem processos construtivos”.

Ressaltamos, então, que a autonomia não é uma qualidade nata. Ela é desenvolvida igualmente como outras faculdades psico-superiores relacionadas à personalidade: “A personalidade se forma em condições sociais historicamente concretas de existência do homem, de sua educação e do seu ensino” (Petrovsky, 1985 *apud* MELLO e CAMPOS, 2013, p. 271-272). Existe, portanto, uma relação entre o desenvolvimento intelectual e a formação da personalidade. Conforme vimos anteriormente, existem sistemas escolares que formam para uma autonomia individualista, desvinculada dos objetivos sociais.

Para Davydov (1996 *apud* LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p.321), “a base do desenvolvimento psíquico de um indivíduo se realiza necessariamente na sua educação”. A psicologia social da Escola de Vygotsky explica como se formam as capacidades mentais humanas mostrando sua relação com a aprendizagem da cultura historicamente construída e a formação da personalidade:

A instrução formal, que altera radicalmente a natureza da atividade cognitiva, tem facilitado enormemente a transição das operações práticas em operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da categorização para exprimir ideias que objetivamente refletem a realidade. (...) A significância da escolaridade não está somente na aquisição de conhecimentos novos, mas na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência prática imediata. (LURIA, 2008, p. 132-133, 178)

A autonomia intelectual e a comportamental (política) estão intrinsecamente ligadas, tanto no processo de construção como no de manifestação. A pessoa que não tem conhecimento também não possui argumentos para decidir e agir, ou seja, não há autonomia comportamental sem a intelectual: “A consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; a sua vez a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade” (Rubinstein, 1979 *apud* ARAUJO, 2013, p. 145).

Podemos compreender que a existe uma relação dialética entre as autonomias política e

cognitiva, pois, a partir de elementos externos ao indivíduo, sociais e culturais, acontece o desenvolvimento mental do indivíduo que implica novas formas de pensar e agir do mesmo. A apropriação da cultura historicamente acumulada não significa somente aprendizagem de conteúdo, mas altera e regula o comportamento do indivíduo.

Sabendo das raízes da autonomia e de outras qualidades mentais, a preocupação com os modos que acontecem a EO aumenta, pois, só no ensino superior ela cresce 12,2% ao ano (BRASIL, 2013).

Para uma educação escolar que cumpra com o desenvolvimento integral, Vygotsky (1991) e seus seguidores enfatizam que é imprescindível a mediação: “a educação e o ensino constituem formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças, as quais são expressões da cooperação entre adultos e crianças dirigida a apropriação das riquezas da cultura espiritual e material elaborada pela humanidade” (DAVYDOV, 1988, p.138).

Não há desenvolvimento de pensamento crítico, de capacidade de análise e reflexão num processo de ensino individual e unidirecional. Para o desenvolvimento da capacidade de pensar logicamente, analisar contradições e tomar decisões é preciso que haja práticas pedagógicas que envolvam a discussão, a pesquisa, a cooperação e o estudo, coletivo e individual. Tais atividades só são possíveis através da mediação cultural, simbólica e semiótica, via leitura, escrita e interações com os outros.

Por essa razão, o desenvolvimento integral necessita da relação social intencional para ser superior. A aprendizagem é profundamente influenciada quando há interferência de um ato intencional de ensino elevando-o para um nível intelectual superior e agregando valor à formação da personalidade durante o ensino escolar. A mediação pedagógico-didática possibilita a significação do processo de aprendizagem para o indivíduo:

... porque uma pessoa só não pode jamais produzir algum sentido; a interação com o outro é sempre indispensável... o sentido, mais do que uma produção mental, para o construcionismo social, ele e o saber se encontram nas práticas discursivas, resultantes de relações sociais as quais os determinam pelo e no diálogo. (LENOIR, 2014, p. 176 - tradução minha)

A mediação pedagógico-didática é, portanto, ação docente embuída de conhecimento científico e psicopedagógico a fim de desencadear a mediação cognitiva<sup>2</sup> do aluno. Ela é

---

<sup>2</sup> A mediação cognitiva se refere à relação do aluno com o conhecimento. Para saber mais ver Lenoir (2014).

intencional e visa contextualizar, organizar e regular o ensino de tal maneira que proporcione a construção do conhecimento científico pelo aluno visando sua emancipação intelectual e pessoal a partir da aprendizagem. Vygotsky (2006) diz que em colaboração com ajuda de alguém, a criança pode ir mais longe e resolver tarefas mais difíceis, podendo depois fazê-las de forma independente. Assim, mediação pedagógica dialética faz oposição à mediação instrumental, a qual compreende apenas procedimentos e instrumentos no sentido de equipar o aluno para estudar sozinho desde o início. Não visa o entrelaçamento entre a aprendizagem de conteúdo com o desenvolvimento da personalidade.

A mediação pedagógico-didática fundamentada na dialética está diretamente relacionada com objetivos educacionais amplos, não restritos à aquisição de competências profissionais, mas que pretende que o aluno aprenda os conteúdos em nível conceitual de aprendizagem contextualizada a fim de não deixar o aluno no nível de conhecimento empírico e nem de aprendizagem de conteúdos insignificantes:

... tendo precisamente dado a necessidade de centralizar o ato de ensino sobre a passagem de uma forma de mediação cognitiva à outra, qualitativamente considerada como superior. É fundamentalmente nesse nível que intervém a relação dialética, o “diálogo” entre o adquirido [conhecimento] e o saber ensinado, na medida onde *o sujeito é levado a tomar consciência* de uma inadequação, de um conflito que é aqui sociocognitivo, entre as representações dele e as dos outros (seus pares, o professor, os textos, etc.)... (LENOIR, 2014 p. 179 – tradução minha)

Nessa perspectiva, a mediação pedagógico-didática é ação diferencial no processo educacional. É por meio dela em relação social pedagógica que o professor leva o aluno a efetivar a relação entre aprendizagem, desenvolvimento intelectual e da personalidade, e é esse ato também que vai diferenciar uma educação emancipadora de uma educação instrumental.

Para Libâneo (2011, p. 95), a mediação pedagógico-didática é a atribuição mais importante do professor, pois, se refere à “ajudar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina”. Observe que o conceito de mediação aqui adotado não coaduna com as concepções instrumentais, as quais reduzem a mediação a um processo de negociação de conflitos ou de facilitação de aquisição de competências por meio de técnicas e materiais de estudo programados.

Lenoir (2014, p. 204) explica que “todo processo cognitivo é fundamentalmente social e, portanto, carece de interação social, se estabelecendo entre os alunos algumas relações intersubjetivas, mediados pelas ações pedagógico-didáticas do professor mas também pelas trocas

verbais que eles realizam”. As condições que suportam tais ações compreendem práticas sociais pedagógicas complexas que incluem, necessariamente, os discursos do professor e dos alunos.

A dimensão social do processo de ensino-aprendizagem compreende também a dimensão afetiva, a qual proporciona a renovação dos motivos do estudo pelo aluno. Relações interpessoais como amizade, estima e respeito, por exemplo, somente fazem sentido perante um outro ser humano e vão influenciar o modo como o aluno conduz seu estudo. Davydov (1999, *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 10) explica que “a coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início, se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo”.

Sendo a relação social a base para o professor poder extrair informações dos alunos, ouvi-los, falar-lhes e desenvolver uma relação de confiança entre eles e os próprios alunos num processo educativo que desencadeie no desenvolvimento integral do aluno, pode-se dizer que não há mediação pedagógico-didática onde não há relação social pedagógica.

### **3. A educação *online* no Brasil: alguns discursos predominantes**

Quando se fala em EO, podemos observar um discurso em torno dos termos: flexibilidade, simplicidade, autonomia, ritmo próprio do aluno, etc. O que ocorre é um forte *marketing* para conquistar alunos para cursos *online* baseado nos significados confortáveis que tais expressões podem despertar nos estudantes.

Em algumas propagandas de cursos *online* a palavra simplicidade, por exemplo, se refere à tentativa de criar no público a crença de que estudar *online* é simples e fácil. Geralmente, reforçam a propaganda sobre o fato de não precisar se locomover, não precisar fixar horários, etc. Tais ideias geram um sentimento de simplicidade porque são diretamente relacionadas aos problemas sociais atuais como perda de tempo no trânsito, não ter com quem deixar os filhos, dentre outros. Todavia, não detalha as necessidades organizacionais próprias do aluno, as quais seriam necessárias para efetivar a EO.

Geralmente, não são expostas informações sobre a necessidade de disciplina individual para se construir os momentos coletivos *online* com os colegas e professores. Nem tampouco deixa claro se existirá e como será a interação *online* com o professor.

Outra situação muito comum difundida pelas propagandas de cursos *online* são imagens de pessoas estudando deitadas na praia ou em praças com um computador no colo, em situações que demonstram “a vida sem esforço, tal como é a promessa consumista” (MARCUSE, 2004, p. 72).

No que diz respeito ao discurso pedagógico, observamos quatro principais correntes mais difundidas no Brasil: Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Aberta, Estar Junto Virtual e Cybercultura. Costa (2013) explica detalhadamente a base de cada um desses discursos.

O discurso da Aprendizagem Colaborativa (AC) se pauta na não-hierarquização entre alunos e professores, e na colaboração entre alunos para alcançar objetivos de aprendizagem. A AC é pautada numa reconfiguração do professor que retira dele a “patente” de professor recolocando-o como mais um aluno que pode contribuir. Essa perspectiva de mediação não corresponde a um ensino integral porque não reconhece a diferença qualitativa na formação do aluno quando orientada e regulada pelo professor.

A Aprendizagem Aberta (AA) é uma teoria vinculada ao discurso construtivista do ritmo próprio do aluno como determinante da sua caminhada acadêmica. Aliada à teoria dos Estilos de Aprendizagem, tal abordagem confere grande flexibilidade ao processo de estudo conforme os interesses do aluno. Outro conceito chave da AA é a autonomia. Supostamente considerada como atributo nato do aluno, é considerada como requisito para o êxito no curso *online*. A autonomia nessa condição é de fundamentação idealista e liberal (HONNETH, 2008).

A abordagem Estar junto Virtual (EJV) é baseada numa miscelânea contraditória entre os referenciais teóricos Construtivistas, Sóciointeracionista e Pós-modernista. Tal abordagem responsabiliza as tecnologias digitais por revoluções no ensino na mesma medida em que secundariza o papel do professor. O EJV coloca a responsabilidade da mudança do ensino na presença tecnológica e propõe a ressignificação do papel docente de maneira reduzida.

Costa (2013) explica que, embora utilizem no discurso a colaboração e a interação, elas acontecem em nível razoável porque reduzem o professor a mais um aprendiz colocando a mediação do professor apenas como ponte para a negociação entre alunos e compartilhamento de informação. A autora explica, ainda, que tais abordagens aproximam-se muito das correntes comportamentais porque reforçam a individualidade e a responsabilização pela aprendizagem é direcionada para o aluno.

A Cybercultura apresenta a EO como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Por um lado, destaca a necessidade da interatividade com os pares e com o professor para um desenvolvimento crítico. Por outro, porém, dá pistas de um determinismo tecnológico quando fala que quem potencializa e significa o ensino são as interfaces digitais e não a mediação do professor.

#### **4. Palavras Finais**

Heilbrunn (2004 *apud* MARCUSE, 2004, p. 92) diz que as propagandas impõem comportamentos e produtos como uma verdade única fundamentada num processo de heroicização e “eliminação de toda ideia dialética”. Ter flexibilidade de horários e locais de estudo não implica só em facilidades, nem garantias de conclusão do curso e nem garantias de aprendizagem.

Em relação ao discurso da autonomia, no contexto da EO ele é tendencioso para a independência do aluno em relação ao professor, de tal maneira que o êxito acadêmico do aluno seja derivado do grau de autonomia dele no sentido de realizar a maior quantidade possível de tarefas sozinho. Peixoto e Carvalho (2009, p. 276) explicam que o argumento da autonomia tem sido utilizado para “justificar e legitimar a prioridade dada ao desenvolvimento das tecnologias educativas ditada por uma lógica da industrialização”. Desse modo, por detrás de tais discursos está presente a necessidade de se justificar como pode dar certo estudar sem professor. Essa necessidade representa a visão da educação como um negócio que precisa concatenar a produção em grande escala com a redução de despesas porque visa o benefício financeiro antes do benefício da formação educacional.

O aluno adulto, ao contrário do que é disseminado, não é um aluno pronto por ser adulto. Pode ser que ele tenha um grau maior de autonomia intelectual, mas também pode não ser, isso dependerá da sua educação. Ainda assim, o adulto possui necessidades intelectuais, bem como outras de ordem psicológica. Portanto, mesmo se tratando de ensino de adultos na EO, para se desenvolver um ensino que atenda tais necessidades a mediação pedagógico-didática é imprescindível. O discurso da autonomia como independência é, portanto, de fundo instrumental

e visa fundamentar a necessidade de redução do professor na sala de aula devido a fins lucrativos e de hegemonia do discurso capitalista dominante.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, E. S. (2013) Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. In : LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia : EDUFU.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BRASIL. **Decreto N. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)

BRASIL (2013) **Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1379600228mercadante.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf)

COSTA, R. L. **A Mediação Pedagógica na Educação Online**. In: ANAIS: V EDIPE. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/vedipe/trabalhos.php>

DAVYDOV, V. V. (1988) **Problemas do Ensino Desenvolvimental**: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, a partir do original russo.

FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da Autonomia**. Coleção Leitura. Editora Paz e Terra.

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

LAHIRE B. (2001) **La construction de “l’autonomie” à l’école primaire**: entre savoirs et pouvoirs. Revue Française de Pédagogie-134, 151-161.

LENOIR, Y. (2013) **La autonomía de los alumnos, una finalidad anhelada por los docentes de primaria. Pero, ¿qué es la autonomía?** Revista Digital “Mundialización Educativa” Publicación Oficial de Escuela de Ciencias de La Educación. N. 5.

LENOIR, Y. (2014) **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.

LIBÂNEO, J. C. (2004) **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. RBE. Vol.3 No 27. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>

LIBÂNEO, J. C. (2011) Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.) **Concepções e Práticas de Ensino num Mundo em Mudança**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

LIBÂNEO, J. C. e Freitas, R. A. M. da M. (2013) Vasily Vasilyevich Davydov : a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU.

LURIA, A. R. (2008) **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ed. Icone. 5ª Edição.

MARCUSE (2004) **De la Misère Humaine en Milieu Publicitaire**. Groupe Marcuse. Paris: Éditions La Découverte.

MELLO, M. A. e CAMPOS, D. A. (2013) Bases Conceituais da obra de A. V. Petrovsky : implicações nos processos de ensinar e aprender na escola. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU.

PEIXOTO, J. e CARVALHO, R. M. A. (2009) **A autonomia do aluno no ensino superior a distância**. Disponível em <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/186/136>

PEIXOTO, J. (2010) **Culturas Digitais Juvenis e as Práticas Educativas Na EJA**. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-5955--Int.pdf>

SANTOS, E. (2009) **Educação Online para Além da EaD: Um Fenômeno da Cibercultura**. In: Anais do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>

VYGOTSKY, L. S. (1991) **A Formação Social da Mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

VYGOTSKY, L. S. (2006) **Desarrollo de los Intereses en la Edad de Transición**. Obras Escogidas Tomo IV.