

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES SOCIAIS NA AUTONOMIA

Gustavo H. E. Guimarães*
Samuel Mendonça**

*Mestre em educação pela PUC Campinas, SP, e especialista em gestão de recursos humanos, graduado em Bacharelado e Formação de Psicólogo, todos pelo Centro Unisal Lorena, SP. Técnico em desenvolvimento profissional no Senac em São Paulo.
E-mail: gheguimaraes@gmail.com.

**Doutor em educação pela Unicamp, SP, mestre em Filosofia, graduado em Filosofia, todos pela PUC Campinas, SP, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da PUC Campinas, SP.
E-mail: samuelms@gmail.com.

Recebido para publicação em:
5.02.2013
Aprovado em: 20.12.2013

Resumo

A mediação pedagógica é apresentada na perspectiva histórico-cultural como uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais em um ambiente educacional que estimula a atuação do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Trata-se de pesquisa empírica, realizada com docentes atuantes na educação profissional em uma das unidades do Senac São Paulo. Os resultados evidenciam os desafios que envolvem a mediação em um contexto educacional que estimula a autonomia. Encontramos expectativas e preocupações quanto aos resultados e ao processo, considerando alunos e docentes oriundos de experiências em ambientes tradicionais de ensino.

Palavras-chaves: Mediação. Autonomia. Atitudes sociais. Educação Profissional.

Abstract

Pedagogic mediation: a possibility for the social attitudes development in autonomy. Pedagogic mediation is presented in a historical and cultural perspective, as a possibility for the social attitudes development in an educational environment that stimulates the student action as a subject in the learning process and professional development. This is an empirical research, conducted with teachers involved in the vocational education in one of Senac schools in São Paulo. The results highlight the challenges that involve mediation in an educational context that encourages autonomy. Expectations and concerns

were found regarding the results and processes, considering students and teachers from experiences in traditional teaching environments.

Keywords: Mediation. Autonomy. Social attitudes. Vocational education.

Resumen

Mediação pedagógica: uma possibilidade para el desarrollo de actividades sociales en la autonomía. La mediación pedagógica se presenta en la perspectiva histórica y cultural como una posibilidad para el desarrollo de actitudes sociales en un ambiente educativo que estimula la actuación del estudiante como sujeto del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. Esta es una investigación empírica, realizada con docentes de la educación vocacional en una de las unidades de Senac en São Paulo. Los resultados ponen en relieve los desafíos que implican la mediación en un contexto educativo que fomenta la autonomía. Encontramos expectativas y preocupaciones con relación a los resultados y al proceso, considerando los alumnos y docentes oriundos de experiencias en ambientes tradicionales de enseñanza.

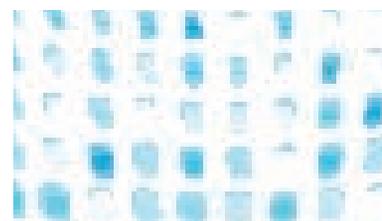
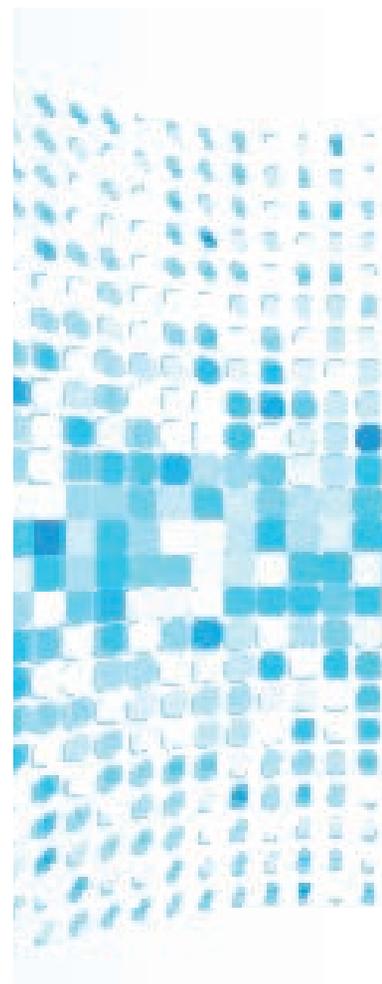
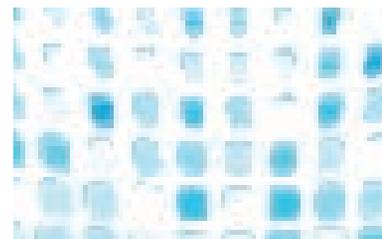
Palabras clave: Mediación. Autonomía. Actitudes sociales. Educación vocacional.

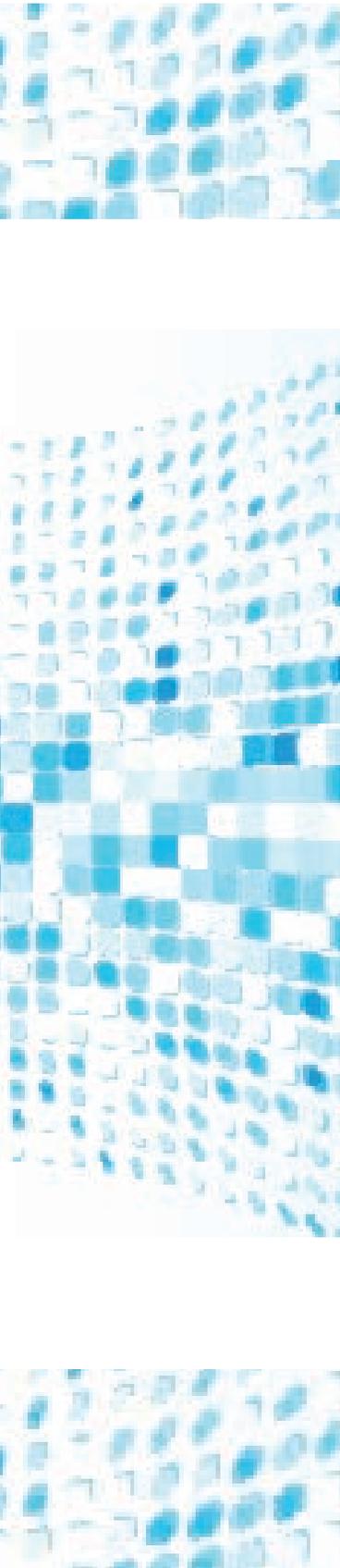
Introdução

Neste artigo, organizamos algumas reflexões oriundas da dissertação de Mestrado em Educação, com o mesmo título, defendida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na linha de pesquisa formação de professores e práticas pedagógicas. Sobre a linha de pesquisa, enfatizamos que, na composição do estudo, tratamos a mediação pedagógica como condição à prática docente na educação profissional, sem, contudo, deixar de apontar caminhos à reflexão sobre a formação de professores.

Sobre a relevância da pesquisa, destacamos dois aspectos que demarcam o cenário nacional da educação profissional: i) o investimento na ampliação da modalidade técnica no país,¹ mais uma vez convocada a contribuir para o desenvolvimento econômico nacional; e ii) na contramão, os entraves ideológicos e político-partidários de um país que tem dificuldade em aprovar um Plano Nacional de Educação que reserve ao exercício docente o investimento devido para sua formação.

A partir do problema formal da pesquisa – quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia? –, elegemos referenciais teóricos que endossam nossa compreensão sobre a ação educacional observada na materialidade histórica, na qual apresentamos a mediação pedagógica, delimitada pela perspectiva histórico-cultural vigotskiana² como condição à prática docente, em um ambiente que estimula a atuação do aluno como sujeito em seu processo educacional, conforme nossa investigação sobre os escritos pedagógicos deweyanos.³





Nosso objetivo consistiu em identificar desafios eleitos pelos docentes na mediação pedagógica para desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

A pesquisa empírica foi realizada com uma amostra de 21 docentes de um universo de 22 das habilitações profissionais técnicas de nível médio da área de saúde, nas subáreas de Enfermagem e Radiologia da unidade Campinas do Senac em São Paulo.

Apresentamos nossos referenciais teóricos estruturados nos eixos temáticos desenvolvidos na pesquisa bibliográfica e, posteriormente, no subtítulo método e resultados comentados, delineamos a composição da pesquisa empírica e algumas considerações.

Mediação pedagógica

Escrevermos sobre mediação pedagógica quando o termo é utilizado por muitos para conferir relativo *status* de inovação ou postura diferenciada com relação à atuação docente constitui-se importante tarefa. Não assumimos com isso que apresentamos a única possibilidade de compreensão sobre dinâmica e implicação da mediação como condição à prática pedagógica, até mesmo por que, em função de nossas escolhas teóricas, em relevo a perspectiva histórico-cultural, começaríamos com relativa inconsistência estrutural.

Delimitamos a mediação pedagógica a partir da referência histórico-cultural de L. S. Vigotsky, sendo necessário não retirá-la do contexto em que emerge, e destacar alguns aportes do conjunto da obra que entende o desenvolvimento humano como algo dinâmico, relacional e interativo.

Vigotsky (1996) escreve que há dois meios de relação social entre os homens: as relações diretas e as mediadas. As diretas são instintivas, visíveis nas primeiras formas de contato social que as crianças tentam fazer com os outros; as mediadas representam nível superior de desenvolvimento e aparecem entre os homens por intermédio dos signos, graças aos quais se pode estabelecer a comunicação. Continua sua tese apresentando como base estrutural das formas culturais do comportamento a atividade mediadora dos signos externos como meio para desenvolvimento posterior da conduta, destacando a função dos signos como de primordial importância.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior como referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKY, 2002, p. 73).

Para Vigotsky (2002), a utilização dos signos como auxiliares na resolução de problemas psicológicos (lembrar, comparar, relatar...) é semelhante à invenção dos instrumentos, só que aplicada ao campo psicológico: “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de instrumento no trabalho” (VIGOTSKY, 2002, p. 70).

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto sem a história de cada função instalada. No elo radical da essência do processo do desenvolvimento cultural expresso numa forma simplesmente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais (VIGOTSKY, 1996, p. 149, tradução nossa).⁴

Todas as funções psíquicas superiores são constituídas a partir da interiorização das relações sociais e tornam-se o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e os modos de ação, em uma palavra, toda a sua natureza, é social, incluindo a conversão dos processos psíquicos (VIGOTSKY, 1996).

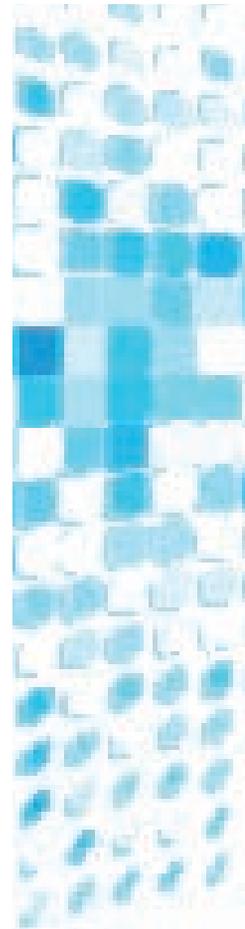
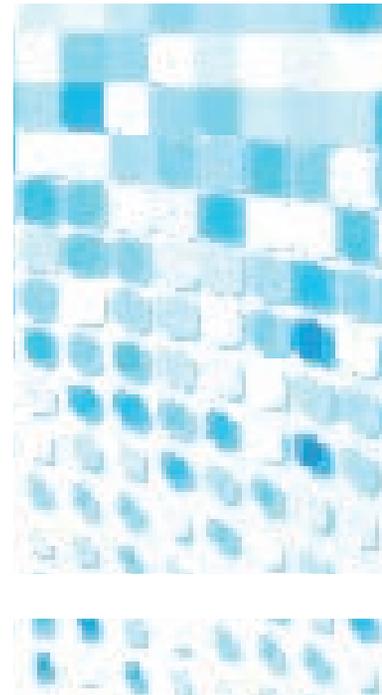
As pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade (PRESTES, 2010, p. 36).

Segundo Vigotsky (2009), o desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais ocorre sob condições estabelecidas pelo processo educacional, no qual o pedagogo,⁵ de forma original, colabora sistematicamente com a criança, tendo como característica dessa colaboração o processo em que ocorre o amadurecimento⁶ das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e participação do adulto, propiciando determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico em substituição à relatividade do pensamento causal, sendo criado pelas condições do ensino.

Os professores podem compor um ambiente em que os alunos sejam estimulados a maximizar possibilidades de formação de novas reações, enfatizando a necessidade de que os alunos aprendam a partir das próprias atividades, não reduzindo seu papel à condição daquele que recebe passivamente o conhecimento como aceito. Como sugere Vigotsky, os professores precisam ser profissionais que estimulem o aluno a adotar uma abordagem ativa com relação à vida, uma vez que a vida é uma luta contínua e o professor deve ser um lutador, além de artista (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

No processo educacional, mais especificamente sob as condições que se dão na importância da colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, não só se moldam e se desenvolvem os conceitos científicos, mas também ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores com auxílio e participação do adulto. A essa colaboração, atribui-se o papel central no processo educativo, principalmente pelo fato de que a transmissão se dá em um sistema, entrando em cena as zonas de possibilidades imediatas com relação aos conceitos espontâneos, em uma forma propedêutica para o próprio desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009).

A aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, uma vez que a criança adquire certos hábitos e habilidades antes de aplicá-los de forma





• • • • • • • • • • • • • • • •

Para Vigotsky, os professores precisam ser profissionais que estimulem o aluno a adotar uma abordagem ativa com relação à vida, uma vez que a vida é uma luta contínua, e o professor deve ser um lutador, além de artista

• • • • • • • • • • • • • • • •

consciente e arbitrária. Desse modo, podemos assumi-los como processos não coincidentes e configurados a partir de complexas relações. “A investigação mostra que sempre há discrepâncias e nunca paralelismos entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes” (VIGOTSKY, 2009, p. 322).

No próximo subtítulo, investigamos a autonomia latente ou manifesta nos escritos de John Dewey, compondo uma ambiência educacional que viabilize a reflexão sobre as possibilidades da mediação para o desenvolvimento das atitudes sociais que exploraremos posteriormente.

Autonomia

Ao elegermos a autonomia como um dos eixos temáticos na pesquisa, sabíamos o quão imprescindível seria demarcar o que necessariamente nos referíamos, dada a dimensão polissêmica e abrangente do termo. Dessa forma, escolhemos incursionar nos escritos pedagógicos⁷ de John Dewey, delimitar a presença ou não do termo associado às expectativas tanto do ambiente educacional como do papel do aluno no processo de aprendizagem.

Descobrimos que o termo não é associado ao vocabulário técnico deweyano, entretanto, quando exploramos as características da experiência em educação apresentada pelo autor, acreditamos, e por isso inferimos, que há autonomia latente relativa ao aluno como partícipe ativo na construção do conhecimento.

Para Mogilka (1999), a autonomia sempre apresentará certo grau de instabilidade, incerteza e indeterminismo, considerando o comportamento humano como imprevisível, fruto de determinações externas ao sujeito e decorrentes da vida material e social, entendendo o ser autônomo como possuidor de um senso de escolhas. Será com base na ação da criança no meio social e cultural que haverá expansão no que ela já traz. Para tanto, a ação pedagógica deve estruturar, desenvolver, formar positivamente e desabrochar a partir do exercício de uma autoridade não coercitiva, a fim de que não sejam provocados constrangimentos do processo que é interno e externo à criança.

Dewey (2002b), em *A escola e a sociedade*, estabelece, talvez, a origem do que hoje se convencionou chamar de Nova Educação,⁸ atribuindo-se consensualmente ao autor o papel de representante dessa vertente ao apresentar uma educação atrelada ao progresso social. Para isso, a educação deveria sofrer mudanças tão radicais quanto as que se processavam na sociedade, sejam os avanços no comércio e na indústria até a perda gradativa com o modelo de produção doméstica e suas

implicações. Ao introduzir suas concepções e aplicações sobre a Psicologia das Ocupações como atividades atreladas às condições sociais, centros do processo educacional, sugere:

[...] a mudança na atmosfera moral da escola, na relação entre alunos e professores – na disciplina; a introdução de fatores mais ativos, expressivos e de autonomia – tudo isso não são meros acidentes, são exigências de uma evolução social mais vasta (DEWEY, 2002b, p. 35).

Com essa função social atribuída à escola, Dewey (2002b) concebe um aluno que não seja sujeito passivo no processo de ensino, para ele, contrário às próprias inclinações da criança, mas sim um aluno que seja sujeito no processo de conhecimento:

Tenho tentado mostrar como a escola se pode relacionar com a vida de forma a que a experiência que a criança adquire de uma maneira familiar e natural seja transportada e utilizada na escola, e o que a criança aprende nela seja desenvolvido e aplicado na vida quotidiana, tornando a escola um todo orgânico ao invés de um conjunto de partes isoladas. Desaparece o isolamento não só dos vários domínios de estudo como das diferentes partes de um sistema escolar (DEWEY, 2002b, p. 78).

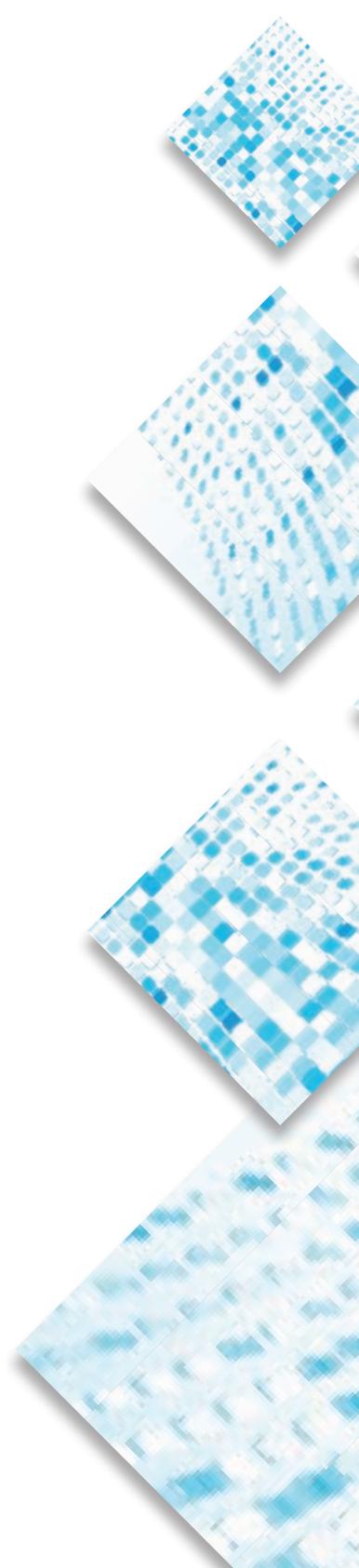
Segundo Valdemarin (2010), a introdução das ocupações sociais na escola representam um ganho tanto no desenvolvimento das habilidades técnicas como na constituição de centros ativos do conhecimento científico sobre processos naturais e humanos, pontos de partida para o desenvolvimento histórico da sociedade e dos indivíduos.

Na ordem de um novo contexto social e suas respectivas implicações de um novo posicionamento quanto aos métodos e programas educacionais, introduzindo o conceito de ocupações ativas para o estreitamento comprometido com os elos entre escola e sociedade, há um primeiro delineamento do termo autonomia em uma perspectiva social:

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os de um espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos de uma autonomia efetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa (DEWEY, 2002b, p. 35).

No momento, com ressalvas às devidas proporções,⁹ visualizamos estreita conexão entre o desenvolvimento humano apresentado no subtítulo anterior – Mediação –, emoldurado na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, na qual, em suma, equalizam-se as mesmas premissas constituintes do humano que se dão na relação, na interação:

O fato é que todo indivíduo cresce, e sempre deve crescer, em um meio social. Simplesmente por viver e agir em meio de significados e valores aceitos, suas respostas se tornam inteligentes ou ganham sentido. Pelo intercâmbio social, pela participação em atividades que



incorporam as crenças, o indivíduo aos poucos adquire uma mente por si mesmo (DEWEY, 2007, p. 53).

A escola não deve ser pensada apenas como a preparação de um indivíduo para determinada profissão, mas sim como um lugar onde indivíduo e sociedade se constituam em uma unidade. Não existe indivíduo sem sociedade nem sociedade sem indivíduo, ambos são fatores da mesma situação de vida social e resultado de diferentes fatores que sofrem mutuamente influências (GIACOMELLI, 2011).

Ao educador, segundo Dewey (2010), caberá o papel daquele que norteará a direção e os desafios contidos na experiência, emprestando sua maturidade¹⁰ aos imaturos: “Sua tarefa como educador é, portanto, ver em que direção caminha uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 38). Importante destacarmos que não se trata da imposição da sabedoria do adulto como um controle externo, mas sim se constitui como sua tarefa o estado de alerta sobre as atitudes e tendências de hábitos que estão em formação, sobretudo avaliando quais atitudes conduzem ao crescimento e quais podem ser prejudiciais, considerando que as experiências influenciarão a formação das atitudes. Nesse sentido, destacamos que a aprendizagem das atitudes paralelas às estabelecidas nos currículos, por exemplo, a formação da atitude de continuar aprendendo, são fundamentais para o futuro do aluno:

Eu acredito que não há nada mais correto na Filosofia da Educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do aluno na formulação dos propósitos que direcionam suas atividades no processo de aprendizagem, assim como não há maior defeito na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na construção dos propósitos que envolvem o seu estudo (DEWEY, 2010, p. 68).

Ressaltamos que as concepções de Dewey (2002b; 2007; 2010) em defesa da experiência como *mediadora*¹¹ para o desenvolvimento da aprendizagem, configurando-se a partir da concretude das relações e das consequências no desenvolvimento humano, aproximam-se das ideias vigotskianas também do desenvolvimento humano já apresentadas sobre a formação das funções psíquicas superiores, dando-se antes em perspectiva intersíquica para, posteriormente, assumir dimensão intrapsíquica. Observamos que essa aproximação não pretende situar os dois autores na mesma vertente educacional ou sugerir que se tratam de interlocutores diretos. É preciso reconhecer que a perspectiva cultural de Vigostky se diferencia da perspectiva social de Dewey, mas, mesmo assim, há aproximações significativas e, considerando a problemática deste texto, justificamos a aproximação.

As atitudes sociais são definidas a seguir como foco da mediação viabilizada pelo ambiente educacional sugerida pelos escritos deweyanos, sem necessariamente sofrerem adjetivações quanto às atitudes dessa ou daquela natureza.

Atitudes sociais

Dos temas até o momento explorados neste texto, é possível que as atitudes sociais sejam um dos que mais distorções recebem na apropriação do senso comum. É habitual o equívoco na utilização do termo como sinônimo da noção de comportamento. Contudo, uma atitude se torna perceptível a partir do comportamento. Dessa maneira, podemos fazer consistente divisão didática entre a relação de atitudes e comportamentos, sendo que o último pode surgir como consequência ou não da primeira.

Klineberg (1954) apoia-se no inédito estudo de G. W. Allport (1935) sobre atitudes, no qual o conceito é apresentado como o mais característico e indispensável à Psicologia Social Americana contemporânea e, quase vinte anos depois, permanecia como a mais importante área de pesquisa, até mesmo com alguns autores definindo a Psicologia Social como o estudo científico das atitudes. Nessa dinâmica, o sucesso do emprego do conceito por Allport (1935), segundo Klineberg (1954), na Psicologia Social deve-se ao fato de “escapar à antiga controvérsia sobre a influência relativa da hereditariedade e do meio. As atitudes podem e têm sido estudadas em qualquer referência direta a suas possíveis origens biológicas” (KLINEBERG, 1954, p. 496).

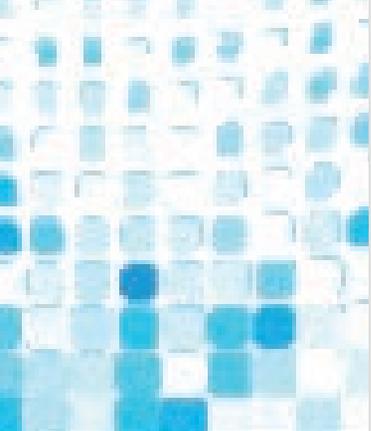
Para Allport (1935, p. 810 apud KLINEBERG, 1954, p. 497), “atitude é um estado de disposição mental e nervosa, organizado pela experiência, exercendo influência direta ou dinâmica sobre as repostas individuais a todos os objetos e situações com os quais se relaciona”.

Newcomb (1950, apud KLINEBERG, 1954) apresenta o conceito de atitude como disposição à provocação de um motivo, a atitude de um indivíduo com relação a alguma coisa “[...] é sua predisposição a agir, perceber, pensar e sentir em relação a ela” (NEWCOMB, 1950, p. 119 apud KLINEBERG, 1954, p. 497).

Lambert e Lambert (1968) mantêm as influências acima, inclusive parafraseando Klineberg (1954), sistematizam e ampliam o conceito de atitudes:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir com relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e as tendências reativas específicas ficam coerentemente associadas com uma maneira particular de pensar em certas pessoas e acontecimentos (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 78).

Em nossa apropriação às ideias acima, retomamos os três componentes constituintes das atitudes: 1) pensamentos (ideias, cognição); 2) sentimentos (sentir, emoções); e 3) predisposição à ação, como aqueles que são alvo e palco da mediação pedagógica vigotskiana, entendida como uma possibilidade para



o desenvolvimento das atitudes sociais na perspectiva sugerida pelo ideário educacional de Dewey (2002; 2007; 2010). A experiência na educação para Dewey (2010) pode encontrar lugar e papel para a ação do docente, delineada pela mediação em Vigotsky (1996), ressignificando e contribuindo para que o aluno desenvolva ideias, emoções e possibilidades que predisponham um agir autônomo.

Considerando a formação das atitudes, Klineberg (1954), permanecendo fundado nas ideias de Allport (1935), apresenta-nos quatro condições: 1) o acréscimo de experiências, também entendidas como integração de respostas específicas; 2) complementar ao primeiro, mas na dimensão da individualização, ou seja, na segregação, na diferenciação das experiências posteriores, tornando as atitudes mais específicas, distinguindo-se das outras; 3) como possível causa de uma experiência traumática ou dramática; e 4) uma atitude pode cristalizar-se pela imitação dos pais, professores ou companheiros. Apesar de não se identificar uma ordem de frequência ou importância às condições apresentadas, “[...] é provável ser esta última mais significativa que as outras [...] as atitudes parecem depender muito menos da experiência individual que da pronta aceitação dos pontos de vista já correntes na comunidade” (KLINEBERG, 1954, p. 498).



Em Lambert e Lambert (1968), as atitudes se formam a partir da inter-relação de três princípios: 1) associação; 2) satisfação de necessidade; 3) transferência. Dessa maneira, aprendemos os sentimentos e as tendências reativas por meio da associação e satisfação de necessidades, ou seja, tememos e evitamos pessoas ou coisas quando elas nos remetem a acontecimentos desagradáveis, e gostamos e nos aproximamos de episódios agradáveis. São essas necessidades básicas de prazer. Logo, atitudes desfavoráveis podem ser desenvolvidas ou intensificadas em contextos sociais de fracasso ou desapontamento. Esse aprendizado das atitudes condicionado à satisfação de necessidades é mais comum, caracterizado nas fases iniciais do desenvolvimento. A transferência, como terceira condição à formação das atitudes, ocorre essencialmente como o processo de instrução na aprendizagem dos significados dos conceitos.

De um modo semelhante, os “professores” sociais podem transferir atitudes mediante a sugestão de como deveremos reorganizar e integrar algumas de nossas ideias básicas. Quando existe uma estreita relação entre o professor e o aluno, os sentimentos e tendências reativas também podem ser transferidos juntamente com os pensamentos e crenças (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 95).

Considerando como as atitudes são aprendidas, modificá-las ou substituir uma atitude indesejável por outra mais desejável, à primeira vista, pode parecer algo simples. Contudo, só à primeira vista. O elemento complicador é que elas não se modificam com a mesma facilidade com que são aprendidas, uma vez que se incorporaram como aspectos integrantes da personalidade, configurando-se em seu estilo de comportamento. Muitas vezes, tentativas bem planejadas para modificar as atitudes só conseguem alterar os pensamentos e crenças, sem afetar os sentimentos e as tendências

a reagir, de modo que apenas com o tempo a atitude poderá reverter-se ao estado anterior às tentativas de mudança (LAMBERT; LAMBERT, 1968).

O parágrafo acima nos permite encontrar as condições da experiência educativa proposta por Dewey (2010) como alternativa ao educador em propiciar a mudança das atitudes, desde que adequadamente planejadas utilizando-se da mediação como prática pedagógica, valendo-se, sobretudo da intencionalidade e da sistematicidade que lhes são inerentes.

Definidas as atitudes sociais nos horizontes da Psicologia, as características da mediação vigotskiana, do ambiente educacional deweyano e das peculiaridades da educação profissional que compõem nossa pesquisa bibliográfica, passamos às nossas opções metodológicas.

Método e resultados

Entendemos que à Educação, como ciência, caberá reconhecer as características observáveis do fenômeno em um processo de transformação subjetivo que não só modifica as representações dos envolvidos, mas engendra outro sentido na interpretação do fenômeno, considerado como um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-lo, ao incorporar a subjetividade na construção da realidade que se pretende captar a partir dos significados que os sujeitos construirão no processo (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Observamos as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) sobre as características da investigação qualitativa – sobretudo a afirmação de que toda pesquisa qualitativa é descritiva – como uma investigação em que nada se deve considerar como trivial, mas sim como potencial para se constituir em uma pista que nos permita estabelecer relações esclarecedoras com nosso objeto de estudo. Também referenciada como pesquisa explicativa, segundo Severino (2007), pois além do registro dos fenômenos nos preocupamos com a análise de suas possíveis causas, com uma postura que nos dá subsídios para descrever, narrar e classificar as percepções do educador sobre os desafios associados à mediação.

O método dialético sintetizado por Ghedin e Franco (2011), que compreende o homem como um ser histórico, social, criador e determinado por seus contextos, privilegiando-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, não restrita a mera descrição, mas em busca da explicação que parte do observável e vai além dos movimentos dialéticos do pensamento e ação, constituiu-se como importante premissa norteadora à execução do estudo.

A pesquisa empírica

Os dados empíricos foram obtidos na unidade de operação Campinas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) do Estado de São Paulo, contemplando 21 educadores de um universo de 22¹² que atuavam nas habilitações profissionais técnica de nível médio na área de Saúde,

subáreas de Enfermagem e Radiologia, quando o questionário de pesquisa foi aplicado.

As percepções dos educadores quanto aos desafios da mediação como uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia foram reunidas após a aplicação de dois instrumentos de pesquisa: i) um questionário com perguntas fechadas e fechadas em escala (CHAROUX, 2006); ii) uma entrevista semiestruturada (SEVERINO, 2007).

O questionário foi composto por dez questões. Sendo: i) três relacionadas ao conceito prévio dos docentes sobre mediação e suas possíveis vivências; ii) duas sobre o conceito e a formação das atitudes sociais; iii) uma sobre a definição e o entendimento sobre autonomia e seu desenvolvimento; e iv) quatro questões relacionadas à formação e atuação como docente.

Neste artigo, apresentamos a tabulação das respostas dadas às questões dois (Mediação), seis (Atitudes Sociais) e sete (Autonomia). As perguntas dois e sete permitiam a escolha de mais de uma opção de resposta, por isso, o score total difere da amostra mencionada.

Após a tabulação dos questionários, identificamos na amostra cinco docentes para participarem da entrevista. Dentre esses docentes, dois tinham mais de um ano atuando no Senac; dois possuíam mais de um ano de atuação como docente e até um ano atuando no Senac, e um com até um ano de atuação docente, independentemente da instituição.

A entrevista foi semiestruturada em seis questões. Duas questões relacionadas às experiências dos educadores em cada um dos temas desenvolvidos na pesquisa – Mediação, Autonomia e Atitudes Sociais. No artigo, discutimos as respostas dadas pelos docentes às questões um (Mediação), três (Autonomia) e cinco (Atitudes Sociais) por entendermos suficientes ao recorte aqui proposto, priorizando as percepções dos educadores sobre a mediação como possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

As respostas emitidas pelos docentes às perguntas selecionadas foram integralmente transcritas e apreciadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na qual adotamos a unidade de registro-tema como parâmetro para a codificação e categorização.

A educação profissional, foco desta pesquisa, é apresentada a seguir com breves aportes históricos e com algumas das especificidades e atenções que recaem atualmente sobre a modalidade no país.

Educação profissional – habilitação profissional técnica de nível médio

Sobre a modalidade da educação profissional, apresentamos a seguir uma tabela obtida no Censo Escolar da Educação Básica 2011 – resumo técnico, que ilustra a expansão das matrículas.

Tabela1 – Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil (2007-2011)

ANO	Matrículas de Ed. Profissional por dependência administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.182	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
$\Delta\%20$ 10/2011	9,7	14,9	12,4	0,3	6,7

Fonte: INEP (2012)

Conforme Cunha (2002), analisar o contexto atual do ensino profissional implica compreendê-lo em uma perspectiva histórica, definindo parâmetros dessa modalidade educacional a partir do exercício de atividades que sejam significativas para a coletividade, os quais, além de treino para o trabalho, contemplando diferentes setores da economia, da produção de bens materiais e não materiais, possam ser utilizados tanto para a manutenção do *status quo* como veículos de transformação social.

Segundo Barato (2004), no Brasil, entre os séculos XIX e XX, tomando como referência a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858, ensinavam-se muito mais artes do que ofícios, talvez em função do longo período em que essa instituição ficou sem laboratórios e oficinas, que foram inaugurados 53 anos após sua fundação. Essa história não é um caso isolado, todas as iniciativas de formação profissional do século têm a marca de um ensino secundarizado no currículo: “Boa parte das instituições criadas para formar trabalhadores no século XIX priorizava o ensino literário, deixando o fazer em segundo plano” (BARATO, 2004, p. 77).

Perpetuou-se na história uma distinção entre trabalho intelectual e manual, possibilitando a permanência em nosso sistema educacional do reflexo da desigualdade entre as classes sociais. Desde a abolição da escravatura no Brasil, a história do ensino profissional é perpassada por projetos que traziam como “pano de fundo” profunda cisão da sociedade brasileira; alguns com foco no aprofundamento dessas distinções sociais na mesma proporção em que outros buscavam amenizá-la por meio de novos modelos educacionais, mas sem necessariamente observar a essencial discriminação promovida pelo modelo capitalista de produzir (CUNHA, 2002).

Barato (2004), também incomodado pelos muitos dualismos na perspectiva do ensino, afirma que o par teoria e prática constitui-se em uma fórmula insuficiente para explicar a dinâmica do saber humano e propõe uma rearticulação de prática e teoria na orientação da aprendizagem da técnica, principalmente em defesa do fazer-saber como dimensão epistêmica com *status próprio*, e não necessariamente fundante em uma mesma teoria.

Resultados comentados

Na questão número dois do questionário, perguntamos se os *docentes desenvolvem suas aulas por meio de estratégias de mediação e o que dificultaria*.

Gráfico 1 – Distribuição de respostas da 2ª Questão



Fonte: elaboração dos autores

Todos responderam sim, que desenvolvem aulas por meio de estratégias de mediação. Em seguida, sobre o que dificulta a mediação: 61,9% optaram pela alternativa C – *receptividade e aceitabilidade dos alunos*; 23,8% escolheram a alternativa F – *ausência de formação no assunto*; 19% optaram pela letra A – *tempo para o planejamento*; 14% elegeram a alternativa E – *incerteza sobre os resultados*; 9,5% optaram pela letra G – *outros*; 4,8% escolheram a alternativa D – *familiaridade ao conceito*, e a opção B – *compreensão dos documentos institucionais*– não foi escolhida por nenhum dos sujeitos.

Os docentes responderam que desenvolvem suas aulas por meio de estratégias de mediação. A maioria elegeu como empecilhos para essa prática a receptividade do aluno; os demais apontaram a ausência de formação sobre o assunto; o tempo para planejar as aulas. Apenas dois docentes apontaram incertezas quanto aos resultados.

Sobre a receptividade dos alunos, inferimos que quando egressos de modelos tradicionais de ensino, que não concedem ao aluno o papel de sujeito no processo de aprendizagem (DEWEY, 2002, 2010), pode haver prejuízos à experiência de mediação sugerida por Vigotsky (1996, 2002).

Quanto às demais opções escolhidas pelos sujeitos, inferimos se tratar de peculiaridades da educação profissional, mas não somente dela. Considerando que os docentes que atuam em educação profissional precisam apresentar, como nos escreve Barato (2004), os saberes da técnica, por estarem envolvidos em outras atividades ocupacionais, têm sido comum as queixas de que faltam-lhes formação, tempo e entendimento sobre as especificidades do exercício docente. Cabe ressaltar que muitos iniciam na ocupação docente como uma espécie de diletantismo.

Como respostas à questão seis, quando questionamos os docentes sobre a possibilidade de desenvolver atitudes sociais que estimulem a autonomia nos alunos, encontramos:

Gráfico 2 – Distribuição de respostas da 6ª questão

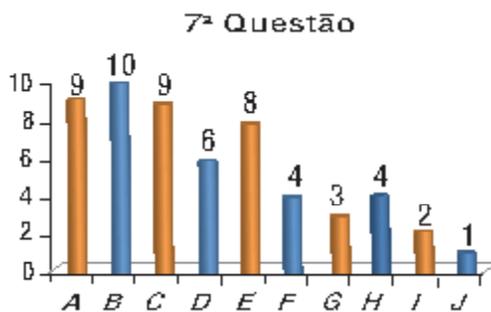


Fonte: elaboração dos autores

Para todos os docentes, é possível desenvolver atitudes que estimulem a autonomia nos alunos, optando pela alternativa *sim*.

Quando pedimos aos docentes, na sétima questão, que enumerassem, considerando suas respectivas atuações, um *ranking* com o maior e o menor obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, obtivemos:

Gráfico 3 – Distribuição de respostas da 7ª questão



Fonte: elaboração dos autores

Com 51,7% de frequência, a alternativa B – *as experiências dos alunos na escola tradicional, fortemente marcadas pela reprodução de conteúdos*, foi classificada pelos docentes como o maior obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos; 28,6% foram atribuídas às opções A – *a postura de dependência do próprio aluno com relação ao docente* –, e C – *tempo suficiente para um adequado planejamento das ações desenvolvidas pelo docente em sala de aula*, estando empatadas como segundo obstáculo para os sujeitos; 33,3% elegeram a alternativa E – *a falta de conhecimentos específicos sobre a educação profissional ou o desenvolvimento de atitudes*, como terceiro obstáculo; em quarto lugar, com 23,8%, a alternativa D – *tempo para dedicação à docência entre outras atividades profissionais*; empatados como quinto maior obstáculo ficaram as alternativas H – *a ausência de momentos de formação docente para apropriação e desenvolvimento de atitudes nas aulas*,

com 28,6% das preferências, e com 23,8%, a alternativa *F – a estrutura das competências e componentes curriculares previstos em cada curso*; e, com 38,1%, as alternativas *G – falta de orientações e intervenções pedagógicas esclarecedoras por parte da Instituição ou Coordenação* –, e *I – a dificuldade em compreender a interação entre Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (Competência)* –, foram eleitas respectivamente sexto e sétimos obstáculos; e, na alternativa *J – outros*, ficaram sugestões de menores obstáculos.

As respostas escolhidas estão coerentes e próximas ao que surgiu como respostas em questões anteriores, sendo elas: a) as experiências dos alunos em uma escola que trabalha na perspectiva da reprodução de conteúdos como maior obstáculo; complementarmente, a opção b) sobre a postura de dependência do aluno com relação ao professor e c) tempo insuficiente para o planejamento de aulas; d) a falta de conhecimentos específicos sobre a modalidade de educação profissional ou desenvolvimento de atitudes sociais, seguidos por e) tempo para a dedicação às atividades docentes em detrimento as demais ocupações laborais, acompanhado de f) ausência de participação em momentos de formação docente para discussão sobre o desenvolvimento de atitudes sociais em sala de aula; em menor número surgem as alternativas g) a estrutura de aprendizagem por competências, e h) ausência de intervenções pedagógicas mais esclarecedoras por parte da coordenação na instituição foco para a coleta de dados empíricos da pesquisa e, i) dificuldade na compreensão da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes na definição de competência.

Nas respostas dos docentes às questões um, três e cinco das entrevistas realizadas, encontramos:

Na primeira questão perguntamos sobre as *experiências com a mediação da aprendizagem na vivência docente*. Parece-nos que o entendimento da mediação para os docentes está bastante associado a aulas com características mais dinâmicas ou ativas, com isso tornando-se impraticável para determinados conteúdos ou instituições. Um docente, inclusive, menciona que não consegue ver a efetividade da mediação como prática em outros contextos educacionais que não os da instituição campo da pesquisa. Para isso, compara com a modalidade do ensino superior que também possui vivência e finaliza que entende a necessidade do fazer-saber da prática, característica da educação profissional, como um facilitador.

Sobre as possibilidades dos saberes oportunizados pela prática, é importante retomarmos as contribuições de Barato (2004), em defesa de uma epistemologia da práxis, e de Cunha (2001), sobre uma vocação do ensino profissional para as transformações sociais na organização social do trabalho.

Os docentes também percebem a mediação como uma prática que valoriza a vivência trazida pelos alunos e observam que o aprendizado parece ser maior.

Quando ‘enxergamos’ os dados à luz de Vigotsky (2002) sobre a mediação, afirmamos que os docentes têm entendimentos que podem limitar

as possibilidades oferecidas pela mediação como condição à prática pedagógica. Entretanto, quando destacam a importância da valorização das vivências trazidas pelos alunos e possível ampliação no aprendizado, nos encontramos com a mediação sugerida como meio para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1996).

Relevamos a concepção vigotskiana sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da relação docente e aluno, entendendo-a como ilustração das relações mediadas que se materializam na dialética histórica entre os homens, quando passamos a ser nós mesmos por meio dos outros.

As relações mediadas pelos signos sugere-nos que o docente é, por si, um mediador, sobretudo ao compartilhar suas funções psicológicas superiores e contribuir com o processo de significação (VIGOTSKY, 2002). Por isso, a colaboração do adulto ou pedagogo (VIGOTSKY, 2009) ou, então, em uma aproximação as teses deweyanas, um papel semelhante ao desempenhado pelo docente na vivência da experiência que deve ser propiciada ao aluno, em razão de que ao docente se projeta uma expectativa de quem é possuidor de mais experiências, de acordo com Dewey (2010).

Sobre uma mediação pedagógica intencional e sistemática aderente aos propósitos da educação profissional condicionada à práxis, retomamos as provocações de Barato (2004) quanto à defesa por uma epistemologia sobre os saberes da prática com igual valor a uma epistemologia que tornou a teoria senhora de todos os saberes.

Sobre a possibilidade de desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem e os caminhos para essa finalidade, questionado na terceira questão, inicialmente destacamos que o conceito de autonomia apresentado no questionário estava presente na reflexão dos docentes ao responderem a questão.

Apesar de relativo desconforto percebido na fala de alguns docentes quando o assunto é desenvolver a autonomia nos alunos, todos acreditam que é possível, o que não significa que é fácil. Para pensarem sobre ela (autonomia), comumente a associam ao aluno que possui pensamento crítico, que consegue por meio da reflexão possibilitada pelo docente distinguir o certo e o errado na atuação profissional. Tais características nos aproximam aos desafios de uma filosofia por uma educação progressiva em oposição a uma tradicional, no que diz respeito às experiências centradas no presente que tendem a nos projetar ao futuro, e não ao passado, como estabelecia as práticas da educação tradicional (DEWEY, 2010).

Dois docentes apresentam como obstáculos ao desenvolvimento da autonomia no aluno o fato dele, muitas vezes, ter vivências de aprendizagens com ênfase 'conteudista' ou de metodologias que se caracterizam em uma excessiva dependência à figura do docente. Para outro docente, o aluno precisa caminhar sozinho e prosseguir em seus estudos, entretanto, acredita ser muito difícil por se tratar de um processo individual. O mesmo docente destaca a vivência no programa¹³ de formação de docentes oferecido pela instituição campo da pesquisa, onde conheceu os chamados

• • • • • • • • • •

Aos professores caberá sugerir outras formas para reorganizar e integrar suas ideias, sentimentos e tendências que podem ser transferidas com pensamentos e crenças

• • • • • • • • • •

métodos ativos de aprendizagem e os nomeou como importantes recursos para desenvolver a autonomia dos alunos.

Parece-nos que as contribuições de Dewey (2002b) sobre uma necessária mudança na atmosfera social da escola, acrescentando ao ambiente educacional as ocupações ativas como meio e a sociedade democrática como fim, correspondem a uma parcela significativa de possíveis respostas aos obstáculos identificados pelos docentes.

Para Dewey (2002a), a introdução de fatores mais ativos no processo de aprendizagem favorecerá ao aluno em sua apropriação de instrumentos que lhe conferisse condições para uma efetiva autonomia. Além do que, a postura de somente ouvir do aluno assinala a dependência de uma mente em relação à outra, contrária às características da criança que é naturalmente ativa e dinâmica.

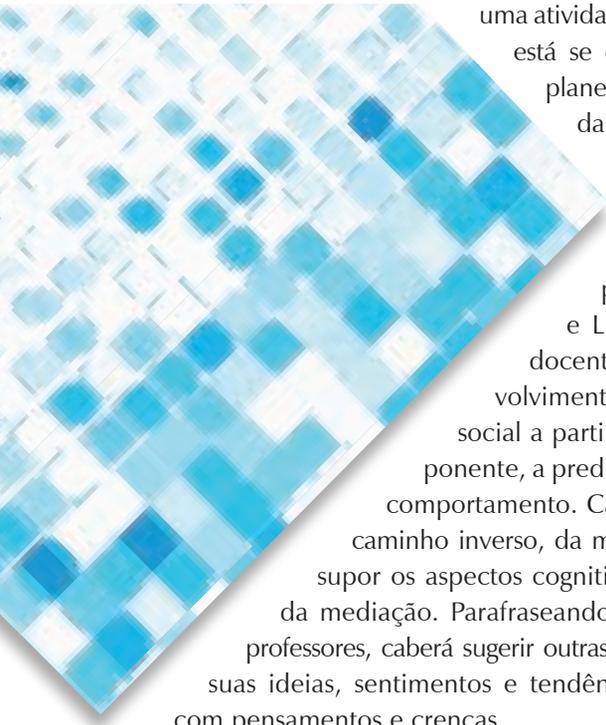
As oficinas, tanto quanto a experiência (DEWEY, 2002, 2010), são sugeridas como mediadoras, termo esse por nós empregado, uma vez que não faz parte do vocabulário técnico deweyano, para propiciar ao aluno o papel de sujeito no processo de aprendizagem, por isso inferimos autonomia.

Dewey (2010), ao apresentar as características da nova educação, posiciona-se contrário à imposição de conteúdos, por mais que os professores possam ser hábeis nessa tarefa, postula uma educação que cultive a individualidade por meio da experiência que se dá no presente com projeções de futuro.

Nesse cenário educacional, ao educador caberá, segundo Dewey (2010) e comentários de Giacomelli (2011), o papel daquele que mediará, termo também por nós empregado, norteará os desafios contidos na experiência compartilhando sua maturidade, não sendo essa, necessariamente, uma imposição da sabedoria do adulto sobre o imaturo.

Guardadas as devidas proporções de tempo e espaço vividos pelos autores, julgamos possível uma aproximação entre a função da experiência que é educativa em Dewey (2010) e as relações mediadas entre a aprendizagem e o desenvolvimento em Vigotsky (2009).

Com relação ao *maior de todos os desafios para o desenvolvimento de atitudes sociais em sala de aula*, apresentado pela quinta questão, surgem no contexto das respostas como grandes empecilhos: a heterogeneidade na composição das turmas e a disposição do aluno; mais uma vez registradas as resistências quando oriundo de outras propostas de aprendizagens, somadas à responsabilidade do docente em compreender a maneira como os alunos se expressam e em estimulá-los a participarem como protagonistas no próprio processo de aprender. Mais uma vez, um docente apresenta a importância de que o aluno seja aculturado à proposta de educação oferecida pela instituição, a fim de que o aluno entenda que, quando o docente propõe



uma atividade interativa em suas aulas, ele não está se eximindo da responsabilidade de planejar e preparar o desenvolvimento da aula, mas sim lhes conferindo a condição de ativos na elaboração do conhecimento.

Quando observamos os dados a partir das contribuições de Lambert e Lambert (1968), inferimos que os docentes conseguem presumir o desenvolvimento ou não de determinada atitude social a partir da observação do terceiro componente, a predisposição ao agir que se traduz em comportamento. Cabendo ao docente percorrer um caminho inverso, da materialidade dos comportamentos supor os aspectos cognitivos e emocionais que serão alvo da mediação. Parafraseando Lambert e Lambert (1968), aos professores, caberá sugerir outras formas para reorganizar e integrar suas ideias, sentimentos e tendências que podem ser transferidas com pensamentos e crenças.

Considerações finais

Para elaborarmos as possíveis respostas sobre os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia, foi imprescindível pensar a mediação vigotskiana como condição à prática pedagógica em um ambiente educacional que estimula a autonomia ou a liberdade intelectual, adotando uma expressão mais deweyana, defendida como possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais, demandou um rigoroso cuidado na apropriação e contextualização dos termos sem desprezar a conjectura histórico-social-cultural em que emergem e são significados.

O entendimento sobre a amplitude da mediação foi possível em virtude dos aportes feitos à teoria do desenvolvimento humano vigotskiana, em relevo à compreensão do homem como produto e produtor da dinâmica das relações históricas; as relações entre aprendizagem e desenvolvimento; a formação das funções psicológicas superiores e a formação dos conceitos científicos, organizados para oferecer uma contribuição na perspectiva pedagógica, projetando a responsabilidade da atuação docente.

A busca por uma concepção de autonomia nos escritos pedagógicos deweyanos não foi plenamente satisfeita por um lado, quando consideramos não se tratar de um termo que pertença ao vocabulário técnico de John Dewey; por outro lado, há uma concepção diferenciada sobre o ambiente educacional, sobre o papel do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e sobre o docente, convidado a partilhar sua maturidade, valorizar e nortear as experiências dos alunos na construção dos saberes.

Há muitas semelhanças entre as expectativas sobre o exercício do papel docente tanto em Vigotsky quanto em Dewey. Os docentes são aqueles que partilham suas funções psicológicas superiores ou a maturidade de suas experiências.

A educação profissional, situada a partir das condições históricas nacionais, pode ser pensada nas perspectivas sugeridas, seja ela provocadora de uma epistemologia que contemple com igual valor a práxis, remetendo-nos aos equívocos dos pares antitéticos, seja ela concebida como componente de transformação social, contribuinte de uma nova configuração da organização social do trabalho, para além da manutenção de um *status quo* que restrinja a mobilidade social promovida pela educação.

Os educadores dessa modalidade educacional apresentam *expertises* do fazer-saber e contribuem, amparados pelos saberes das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento econômico nacional e podem significar a emancipação de pessoas para uma nova sociedade e um novo homem, como sugerem as reflexões vigotskianas e deweyanas. São os docentes que materializam o 'novo' quando ampliam a percepção de que essa intervenção passa, necessariamente, por aquilo que são, literalmente.

No Quadro I, uma síntese com os desafios presentes nas respostas analisadas dos questionários e das entrevistas, respondendo à pergunta do artigo: quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia?

Quadro 1: Desafios eleitos pelos docentes na mediação de atitudes sociais na autonomia

Desafios	
Obstáculos	Facilitadores
Receptividade dos alunos, quando egressos de sistemas tradicionais de aprendizagem.	Aulas dinâmicas e interativas, demandando o cuidado da aculturação dos alunos às práticas.
Ausência de formação pedagógica específica.	Participação em um curso de educação continuada de formação de docentes – PDE.
Tempo destinado às atividades inerentes ao exercício docente.	Oportunidades de recolocação profissional ao exercício docente, diletantismo.
Postura de dependência do aluno em relação ao professor, quando as vivências educacionais remetem a práticas de ênfase conteudista.	Postura de aluno como sujeito no processo de aprendizagem, como saberes atrelados às práticas profissionais.
Heterogeneidade na composição das turmas da educação profissional.	Esforços de compreensão do professor a partir da realidade e vivências dos alunos.
Incertezas quanto aos resultados de uma aprendizagem mediada.	Oportunizar vivências de formação em atividades de aprendizagem mediada.

Fonte: elaboração dos autores

Elaboramos o Quadro I como opção didática de também reunir, nas narrativas dos educadores, as necessidades percebidas ao atuarem na educação profissional e que subsidiam reflexões e ações para uma formação docente em sinergia com as características e expectativas da modalidade educacional no país.

É preciso ‘convidar’ o aluno à condição de sujeito em seu processo de desenvolvimento humano-profissional, tomando os vocábulos (humano-profissional) como dimensões constituintes de uma dualidade que só faz sentido quando significadas em iguais proporções.

Por fim, ou como início, acreditamos que a educação profissional, por estar centrada na práxis, compreendida a partir da materialidade histórica transformada em realidade psicológica superior, oferece condições para que a mediação seja tratada como condição à prática pedagógica e uma possibilidade para o desenvolvimento de conhecimentos, sentimentos e predisposições para o agir. ■

Notas

¹ Referimo-nos aos incentivos da Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011 – Pronatec (BRASIL, 2011).

² A expressão representará no texto alusão às obras consultadas de Lev Semyonovich Vigotsky (1996, 2002, 2009) para a elaboração deste artigo.

³ A expressão representará no texto alusão às obras consultadas de John Dewey (2002a, 2002b, 2007, 2010) para a elaboração deste artigo.

⁴ “Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere unicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radical la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás” (VIGOTSKY, 1996, p. 149).

⁵ Mantido do original (VIGOTSKY, 2009, p. 244).

⁶ A palavra amadurecimento para os mais rigorosos vigotskianos, talvez, seja um termo que desperte relativas ambiguidades por aproximar-se de conotações inatistas, entretanto, como surge na tradução da obra de Vigotsky (2009) em mais de um momento, optamos por mantê-la e cuidar de notar também essa nossa percepção sobre o termo.

⁷ Nomeamos como escritos pedagógicos, dada a amplitude das elaborações de John Dewey nas diferentes áreas do conhecimento, as obras *The schooland society* (1900); *Democracy and education* (1916) e *Experience and education* (1938), no qual utilizamos as respectivas traduções identificadas nas referências bibliográficas deste artigo.

⁸ Referimo-nos ao movimento Escola Nova, Escola Novismo ou expressões similares, comumente associadas a figura de John Dewey como precursor

nessa vertente, por mais que o próprio autor pouco ou nada se importasse com esses tipos de rótulos. Aliás, acrescentamos que tais associações que tinham como propósito encontrar o ponto de equilíbrio entre as nomeadas pedagogias tradicionais e a então pedagogia nova, despertaram certos reducionismos na compreensão deweyana de educação. Sugerimos o aprofundamento do tema a partir das obras de Saviani (2010) e Cunha (2002) que contextualizam suas reflexões a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

⁹ Queremos nos referir a algo que será ampliado nas considerações deste artigo, que as produções tanto de Vigotsky quanto Dewey se compreendem delimitadas em um período histórico muito próximo, contudo as interpretações partem necessariamente das perspectivas assumidas pelos autores em seu tempo, sobretudo quando consideramos as condições da União da República Socialista Soviética e os Estados Unidos da América, logo, inferimos que se a história é próxima, as culturas são quase que diametralmente opostas.

¹⁰ A expressão parece-nos razoavelmente próxima a ideia vigotskiana de mediação apresentada, na qual podemos entender que a mediação como uma intervenção pedagógica, o docente poderá partilhar suas funções psicológicas superiores com os alunos, com o intuito de equalizar os signos e significados que se dão no processo da aprendizagem.

¹¹ A expressão não é utilizada por John Dewey, ainda sim, quando identificamos o papel que o educador precisa desempenhar frente ao processo educacional, percebemos que muito se assemelha ao que discutimos no subtítulo anterior, sobre a concepção de mediação na perspectiva histórico-cultural, por isso aqui já mencionada e retomada nas considerações com um tratamento mais amplo. Dewey (2002b) em dois momentos delimita uma atuação do educador que pode assemelhar-se ao sentido da expressão vigotskiana, primeiramente usa a expressão gerir designando como o cerne do processo educativo, a atuação do adulto, educador, que entende a criança concebida como eminentemente ativa, a fim de dar rumo as suas atividades; e num segundo momento, afirma que a criança não pode ser deixada a seus próprios impulsos, ao contrário, é preciso fazer indagações, sugestões, críticas fazendo-a tomar consciência do que fez, do que precisa fazer, existindo uma diferença entre a criança satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção propiciando a análise. Dewey (2010) deixará ainda mais nítidos alguns traços dessa possível similaridade à ideia de mediação como intervenção pedagógica.

¹² Um docente gozava férias na data de aplicação do questionário.

¹³ Referimo-nos ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

oferecido aos docentes que atuam no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, por meio da Gerência de Pessoal – Núcleo de Educação Corporativa (GEP-NEC).

Referências

- ALLPORT, G. W. I. Attitudes. In: MURCHISON, C. (Ed.). **Handbook of social psychology**. Worcester: Clark University Press, 1935. p. 789–844.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BARATO, Jarbas N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei_12513.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- CHAROUX, Ofélia M. G. **Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento**. 3. ed. São Paulo: DVS Ed., 2006.
- CUNHA, Marcus. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, José Misael Ferreira do et al. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CUNHA, Marcus. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DEWEY, J. **A criança e o currículo**. Tradução: Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002a.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade**. Tradução: Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'Água, 2002b.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010. (Textos fundantes de educação).
- GIACOMELLI, Denaura S. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- INEP. **Censo da educação básica**: 2011: resumo técnico. Brasília, DF, 2012.
- KLINBERG, Otto. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1954.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 2. ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1968.
- MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.
- NEWCOMB, T. M. **Social psychology**. [S.l.]: Holt, Rinehart and Winston, 1950.
- PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado) - PPGE Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Memória da educação).
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: textos de psicologia. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução: José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1996. (Obras escogidas, v. 3).