

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO HENRIQUE ESCOBAR GUIMARÃES

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

CAMPINAS - SP
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO HENRIQUE ESCOBAR GUIMARÃES

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

Dissertação apresentada como requisito parcial do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação da PUC Campinas – SP, na área de concentração Educação, da linha de pesquisa: “Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Mendonça.

CAMPINAS - SP
2012

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
G963m

Guimarães, Gustavo Henrique Escobar.
Mediação pedagógica: uma possibilidade para o desenvolvimento
de atitudes sociais na autonomia / Gustavo Henrique Escobar Guima-
rães. - Campinas: PUC-Campinas, 2012.
151p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em
Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Autonomia escolar. 3. Mediação. 4.
Aprendizagem. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católi-
ca de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed.CDD – t370.71

Autor: GUIMARÃES, GUSTAVO HENRIQUE ESCOBAR.

Título: "MEDIÇÃO PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES SOCIAIS NA AUTONOMIA".

Orientador: Prof. Dr. SAMUEL MENDONÇA

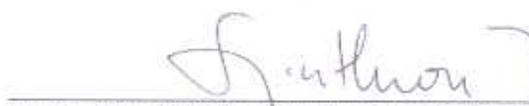
Dissertação de Mestrado em Educação

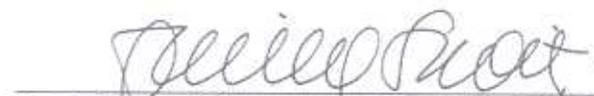
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 17/12/2012

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. SAMUEL MENDONÇA


Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO M. L. DA ROCHA


Profa. Dra. LUCILA MARA SBRANA SCIOTTI

Não obedeco a uma ordem valorativa mas sim, respeito a temporalidade contida em minha história, valorada pelo mundo de possibilidades do universo da pesquisa científica propiciado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP, até o seu presumível início...

Aos Mediadores,

A Samuel Mendonça, orientador que tão logo me mostrou os cuidados para a não desqualificação do outro nos horizontes acadêmicos e a repulsa às atitudes levianas que julgam sem conhecer e que limitam a autonomia do(no) aprender.

Aos professores da PUC Campinas – SP por sedimentarem um ambiente de rigor científico nas discussões temáticas, envolvidas pelo respeito e flexibilidades.

Aos funcionários da PUC Campinas – SP, sobretudo as “gentis senhoras” que compõem a Biblioteca acadêmica no Bloco I pelo constante cuidado e paciência.

Aos docentes das áreas de Enfermagem e Radiologia da Unidade Senac Campinas, sem os quais este trabalho não seria possível.

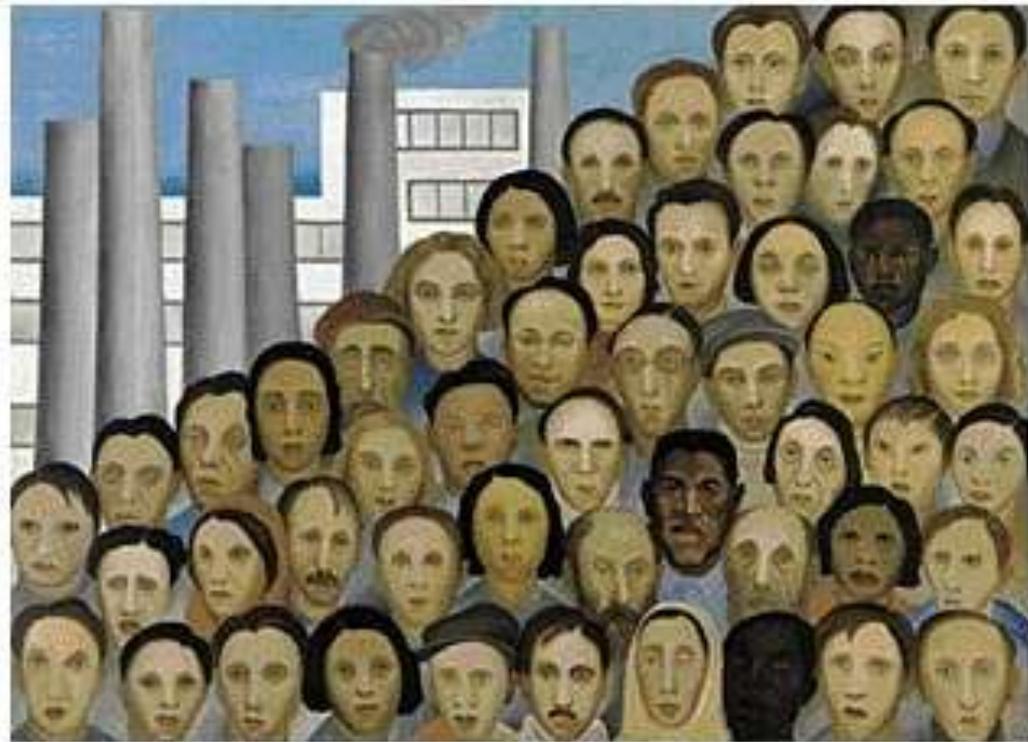
A Irecê Piazzentin Nabuco de Araújo, gerente da Unidade Senac Campinas-SP pelo estímulo, entusiasmo e cumplicidade mobilizadora do início desta jornada.

A Fátima e Estevão, amigos e companheiros, cada um ao seu modo, espelho para o início de tudo.

A Arilda, Juliana, Julio, Renata e Victor Hugo, pessoas que além de compreenderem minhas muitas ausências, sempre presentes na simplicidade do que são e significam em minha história.

A Denise, amada, esposa, companheira... e tudo o mais que posso idear como condição necessária a minha constituição humana.

Sem estes, que se colocaram entre mim e meus desejos acadêmicos, por si excelente mediadores, nada seria possível!



Operários (1933) – Tarcila do Amaral

*À Cleonice, Paulo e Pedro
na ausência, precisam ser lembrados,
dedicados e valorados como grandes mediadores
da minha história de vida e no meu entender-me humano!*

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Mediação pedagógica: uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia”, possui como *leitmotiv* o entendimento dos desafios sobre a mediação de atitudes sociais na autonomia, sugerindo caminho à intervenção, eleito pelos docentes atuantes na educação profissional. A investigação acerca da mediação como prática pedagógica para o desenvolvimento das atitudes sociais, num contexto educacional de estímulo à autonomia, constitui-se do objeto da dissertação de mestrado que adere à linha de pesquisa práticas pedagógicas e formação de professores. O problema formal da investigação consiste na pergunta: quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia? Os objetivos específicos consistem em: explorarmos o conceito, as características e as implicações da mediação na perspectiva do desenvolvimento humano histórico-cultural vigotskiana; investigarmos a presença do conceito de autonomia nos escritos pedagógicos de John Dewey; apresentarmos a definição sobre as atitudes sociais como objeto de estudo da psicologia social norte-americana interpretada à luz das prerrogativas defendidas por Lane; e executar pesquisa de campo com os docentes que atuam na educação profissional a fim de organizar e analisar suas percepções sobre os desafios inerentes à mediação e ao desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia. A docência é pensada em uma perspectiva materialista e histórica, considerando o exercício docente como aquele que reúne condições de contribuir para o desenvolvimento de um profissional com atitudes e comportamentos condizentes à condição humana no trabalho e na vida em sociedade. As referências teóricas sobre o processo de mediação da aprendizagem centram-se na perspectiva histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky. Na delimitação do conceito de autonomia incursionamos os escritos pedagógicos de John Dewey e as atitudes sociais foram abarcadas nas contribuições de Lane, além de comentadores e continuadores das obras dos autores referências nas perspectivas apresentadas. Delimitamos a pesquisa a partir da literatura bibliográfica e explicativa, com coleta de dados empíricos, por meio do método dialético. O tratamento dos dados e a análise realizada na pesquisa foram de ordem quantitativa, no qual utilizamos o instrumento questionário para categorizar os desafios eleitos pelos sujeitos da pesquisa, e, posteriormente, em uma análise qualitativa, utilizamos do instrumento de entrevista semi-estruturada, a fim de aprofundar algumas das contribuições por meio da análise de conteúdo sugerida por Bardin. Os sujeitos da pesquisa são docentes das habilitações profissionais técnicas de nível médio da área da saúde nas subáreas de enfermagem e radiologia do Senac São Paulo, atuantes na unidade de operações Campinas – SP, distribuídos inicialmente pela variável tempo de atuação docente. Como resultados e considerações, identificamos algumas limitações quanto ao entendimento sobre amplitude da mediação como prática pedagógica que se relacionaram ora as expectativas do próprio aluno, quando oriundo de sistemas tradicionais de aprendizagem, ora do docente, que não possui uma formação específica e ou tempo para dedicar-se ao exercício docente, contudo, algumas de suas práticas se assemelhem as possibilidades da aprendizagem mediada.

Palavras-chave: mediação; atitudes sociais; autonomia; educação profissional.

ABSTRACT

This study, entitled "Pedagogical mediation: a possibility for the development of social attitudes of autonomy", has as leitmotiv the understanding of the challenges on the mediation of social attitudes on autonomy, suggesting path to intervention, elected by teachers working in professional education. The investigation of mediation as pedagogical practice for the development of social attitudes, in an educational context of stimulus to autonomy, constitutes the object of this dissertation sticking to the line of practical pedagogic research and teachers training. The formal problem of this investigation consists in the question: which are the challenges of mediation for the development of autonomy in social attitudes related to autonomy? The specific objectives are: to explore the concept, characteristics and implications of mediation in cultural-historical human development according to Vygotski perspective; to investigate the presence of the concept of autonomy in pedagogical writings of John Dewey; to introduce the definition of social attitudes as object study of American social psychology interpreted at the light of the prescriptions held by Lane, and execute field research with teachers who work in professional education in order to organize and analyze their perceptions about the challenges of mediation and the development of social attitudes autonomy. Teaching is designed in a historical materialist perspective and considering the docent practice exercise as one that brings together faculty position to contribute to the development of a professional with attitudes and behaviors consistent with the human condition in workplace and in society. The theoretical references about the mediation process of learning focuses on cultural-historical perspective of Lev Vygotsky Semyonovich. In defining the concept of autonomy we revisited the pedagogical writings of John Dewey and social attitudes were embraced by the contributions of Lane, and commentators and followers of the works of authors in referentiated in the proposals presented. We delimited the investigation from the explanatory and bibliographical literature with empirical data collection, through the dialectical method. Data processing and analysis were performed in quantitative research, in which we used the questionnaire instrument to categorize the challenges elected by the subjects, and subsequently, in a qualitative analysis, we used the instrument of semi-structured interviews in order to deepen some of the contributions through content analysis suggested by Bardin. The research participants are teachers of professional technical qualifications of midlevel healthcare in nursing and radiology subareas of Senac, working in operations unit Campinas - SP, initially distributed by the variable time teaching performance. As results and considerations, we identify some limitations on the extent of understanding of mediation as a pedagogical practice that sometimes were related to student's own expectations when coming from traditional systems of learning, sometimes to the teacher, who does not have specific training or time to devote himself to teaching practice, however, some of their practices resemble the possibilities of mediated learning.

Key-words: mediation; social attitudes; autonomy; professional education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURA e GRÁFICOS)

Figura 1: Operários (1933) – Tarcila do Amaral

Gráfico 1: Distribuição por Gênero	90
Gráfico 2: Distribuição por Subárea	91
Gráfico 3: Distribuição por Tempo de Atuação como Docente no Senac	91
Gráfico 4: Distribuição por Tempo de Atuação como Docente	92
Gráfico 5: Distribuição de respostas da 1ª Questão	92
Gráfico 6: Distribuição de respostas da 2ª Questão	93
Gráfico 7: Distribuição de respostas da 3ª Questão	94
Gráfico 8: Distribuição de respostas da 4ª Questão	94
Gráfico 9: Distribuição de respostas da 5ª Questão	95
Gráfico 10: Distribuição de respostas da 6ª Questão	95
Gráfico 11: Distribuição de respostas da 7ª Questão	96
Gráfico 12: Distribuição de respostas da 8ª Questão	97
Gráfico 13: Distribuição de respostas da 9ª Questão	98
Gráfico 14: Distribuição de respostas da 10ª Questão	98

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Dissertações CAPES 2000 – 2009	15
Tabela 2: Tabela 2: Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil (2007-2011)	81
Tabela 3: Dez Cursos da Educação Profissional com Maior Número de Matrículas na Rede Privada Brasil-2011	82
Tabela 4: Categorias X questões (questionário e entrevista)	89
Quadro 1: Classificação dos docentes entrevistados a partir das variáveis definidas.	99
Quadro 2: Categorização das respostas dos docentes na questão 1 da entrevista.	100
Quadro 3: Categorização das respostas dos docentes na questão 2 da entrevista	102
Quadro 4: Categorização das respostas dos docentes na questão 3 da entrevista	103
Quadro 5: Categorização das respostas dos docentes na questão 4 da entrevista	106
Quadro 6: Categorização das respostas dos docentes na questão 5 da entrevista	108
Quadro 7: Categorização das respostas dos docentes na questão 6 da entrevista	111
Quadro 8: Desafios eleitos pelos docentes na mediação de atitudes sociais na autonomia	128

SUMÁRIO

Folha de Aprovação	
Agradecimento	
Dístico	
Dedicatória	
Resumo	
Abstract	
Lista de ilustrações (gráficos)	
Lista de tabelas	
Introdução	13
I Capítulo: Mediação – Uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento	18
1.1 Influências marxianas	22
1.2 Aspectos biográficos e históricos de Lev Semyonovich Vygodsky	26
1.3 Os aspectos denominados histórico, social, cultural e simbólico	28
1.4 Aprendizagem e desenvolvimento humano – funções psíquicas superiores e conceitos científicos	32
1.5 Mediação e as diferentes faces de uma simples e complexa estratégia de intervenção (que pode ser) pedagógica	35
II Capítulo: Autonomia – Uma investigação a partir dos escritos pedagógicos de John Dewey	39
2.1 Etimologia e conceitos preliminares	41
2.2 Aspectos biográficos e históricos de John Dewey	44
2.3 Uma filosofia de educação para a escola na sociedade democrática	48
2.4 Experiência na educação	52
III Capítulo – Atitudes Sociais: componentes que antecedem o agir: contribuições da Psicologia Social	61
3.1 Etimologia e definições preliminares sobre Atitudes Sociais	63
3.2 Atitudes sociais – contribuições da Psicologia Social Norte-Americana	65
3.3 Atitudes sociais – uma perspectiva da Psicologia Social Brasileira	68
IV Método	73
4.1 Epistemologia	73
4.2 Objetivo geral	75
4.2.1 Objetivos específicos	75
4.3 Delimitação do campo da pesquisa	75
4.3.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)	76
4.3.2 Histórico da atuação do Senac São Paulo na área da saúde	78
4.3.3 Proposta pedagógica	80
4.3.4 Educação Profissional - habilitação profissional técnica de nível médio	81
4.4 Instrumentos e critérios para a coleta de dados empíricos	87
4.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	87
4.6 Tratamento e análise dos dados	88
V Apresentação dos resultados	90
5.1 Questionário de pesquisa	90
5.1.1 Identificação	90
5.1.2 Questões	92
5.2 Roteiro de entrevista semi-estruturada	99

5.2.1 Identificação	99
5.2.2 Questões	100
5.3 Análise dos resultados	113
5.3.1 Sobre os questionários	114
5.3.2 Sobre as entrevistas semi-estruturadas	118
Considerações	126
Referências	132
Apêndices	
Apêndice A – <i>Carta de ciência e autorização Empresa campo da pesquisa</i>	138
Apêndice B – <i>Termo de consentimento livre e esclarecido</i>	140
Apêndice C – <i>Instrumento de pesquisa questionário</i>	142
Apêndice D – <i>Instrumento de pesquisa roteiro de entrevista semi-estruturada</i>	146
Apêndice E – <i>Tabulação dos dados da pesquisa</i>	148

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida contemplando os requisitos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Curso de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na linha de pesquisa: “Práticas Pedagógicas e Formação de Professores” sob orientação do Prof. Dr. Samuel Mendonça e, apresentamos, como objeto de estudo, a mediação delimitada a partir das referências teóricas da perspectiva histórico-cultural, em diálogo com as possibilidades do desenvolvimento das atitudes sociais, imersa numa reflexão sobre a autonomia, investigada a partir dos escritos pedagógicos de John Dewey sobre o papel reservado ao aluno no processo de partícipe na construção do conhecimento.

Ao encontro à caracterização formal apresentada, sobre a aderência à linha de pesquisa, assumimos a presente dissertação como oriunda das percepções e entendimentos dos autores sobre a dinâmica do ato educacional, com relevo para as práticas pedagógicas e a formação de professores. Nessa relação dinâmica, histórica e dialética que ampara nossa compreensão de educação como fenômeno social, escolhemos a mediação pedagógica como condição que possibilita o desenvolvimento de atitudes sociais em um contexto educacional que estimula a autonomia do sujeito na experiência da construção do conhecimento, artífice de si mesmo.

É nessa ambiência que sugerimos como problematização mobilizadora do presente estudo a identificação dos desafios docente na mediação de atitudes sociais na autonomia.

Antes de apresentarmos o caminho escolhido para buscar as possíveis respostas, destacamos que essa investigação se propõe a pensar algumas dimensões das práticas pedagógicas que se dão na modalidade de educação profissional, mais precisamente nos horizontes das habilitações profissionais técnicas de nível médio em saúde, nas subáreas de Enfermagem e Radiologia, oferecidas por uma instituição privada sem fins lucrativos.

Se podemos tratar das motivações que levaram à escolha temática dessa pesquisa, destacamos um episódio que consubstancia as primeiras inclinações sobre o assunto, considerando as possibilidades da aprendizagem nos ambientes escolarizados.

Ao concluir o curso de Bacharelado em Psicologia, em 2000, apresentamos uma Monografia sobre a Representação Social da Avaliação de Aprendizagem. As referências foram associadas a essas dimensões temáticas, uma sobre as Representações Sociais e, outra, sobre as Avaliações de Ensino-Aprendizagem. Fomos a campo para identificar qual a representação social da avaliação de aprendizagem na perspectiva dos alunos do quarto

semestre do curso de Psicologia de um Centro Universitário. As considerações dessa pesquisa articulavam as respostas dos alunos quanto a suas preferências, ou seja, além de perceberem a avaliação como algo que tem a intenção de medir os conhecimentos adquiridos, os alunos preferem e acreditam que têm melhor desempenho em atividades que estimulem ações em grupo, no contexto interacionista das análises de ensino-aprendizagem.

Somamos ao episódio acima minha atuação profissional há dois anos como mediador de um programa de formação de professores, oferecido pela Instituição designada como campo da pesquisa empírica, responsável pela formação, até o presente, de dez turmas do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que abrangeu duzentos docentes que atuam tanto nas habilitações profissionais técnicas de nível médio quanto em programas sócio-profissionais e aprendizagem comercial nas cidades de Campinas, Mogi-Guaçu e Limeira.

A atuação profissional do autor sempre esteve associada à educação, seja no ambiente da indústria, na modalidade de ensino técnico profissional, no ensino superior e na gestão educacional. Valendo-se de muitas oportunidades para desenvolver-se em uma perspectiva que considera a construção do conhecimento coletivamente, valorizando os conhecimentos prévios, atribuindo ao docente o papel de mediador, entendendo o aluno como sujeito no processo de construção do conhecimento, atribuindo-lhe autonomia nos contextos dos ambientes, situações e ações de aprendizagens propostas.

Considerando também os breves recortes temporais citados, além de outros que acompanham a ontogênese do autor, pretendemos contribuir para as discussões e entendimentos sobre a mediação para o desenvolvimento das atitudes sociais em um ambiente que incentive a autonomia no contexto pedagógico entre professores e alunos.

Ao elegermos os termos mediação da aprendizagem (MA), autonomia (A) e atitudes sociais (AS) como eixos temáticos da pesquisa, visitamos, o Banco Nacional de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, precisamente na mesma natureza deste trabalho, as dissertações de Mestrado produzidas entre os anos de 2000 a 2009, com o propósito de averiguar possível trajeto inédito na proposição da articulação entre os temas.

O intervalo estabelecido entre os anos de 2000 e 2009 deve-se às convicções acordadas entre nós como parâmetros suficientes para a composição do estudo, bem como a disponibilidade oferecida pelo Banco de Teses CAPES por ocasião da consulta.

O número entre parênteses representa o resultado do critério de busca ‘todas as palavras’ e o número que antecede os parênteses indica o resultado do critério ‘expressão

exata'. Empreendemos a leitura dos resumos para a análise. Encontramos um único trabalho classificado a partir da presença dos três termos, a dissertação 'A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos: um estudo de caso', desenvolvida por Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho, na linha de pesquisa: a interação texto/leitor no discurso literário - estudos de aspectos interacionais que fundamentam a negociação e a construção do significado na relação leitor/texto literário da Universidade Federal do Rio de Janeiro; ainda assim, esse caso singular não condiz com a proposta desta pesquisa.

Tabela 1: Dissertações CAPES 2000 – 2009

ANO	MA	A	AS	MAAAS
2000	0 (19)	358	3 (79)	0
2001	0 (17)	423	0 (85)	0
2002	0 (47)	569	0 (98)	0
2003	1 (40)	652	2 (115)	1
2004	4 (52)	635	1 (114)	0
2005	0 (50)	720	0 (140)	0
2006	5 (51)	752	2 (128)	0
2007	4 (68)	840	1 (168)	0
2008	4 (81)	877	4 (170)	0
2009	6 (74)	900	4 (191)	0

Fonte: elaboração dos autores

A partir do cenário acima, elaboramos de forma objetiva a pergunta da dissertação nos seguintes termos: quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia?

Inicialmente, com o cuidado de subsidiar o interlocutor para a compreensão temática almejada, definimos o termo: desafios, como uma moderada, mas incômoda contestação, provocação feita ao educador em sua atuação, incitando-o a um agir pedagógico que se estruture na condição daquele que se coloca entre o aluno e os diferentes objetos do conhecimento, atuando como mediador.

Aculturado o termo supracitado, seguimos as características dessa produção acadêmica, no qual detalhamos, sumariamente, as expectativas que devem incidir sobre as

cinco partes que compõem o estudo, sendo elas: (i) a mediação; (ii) a autonomia; (iii) as atitudes sociais; (iv) o método; (v) apresentação dos resultados e análise dos dados; e (vi) as considerações.

No primeiro *Capítulo – Mediação: uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento*, destacamos os elementos necessários à compreensão da teoria histórico cultural vigotskiana, para o entendimento das características e relevância da mediação, tanto no conjunto da obra quanto na ampliação das possibilidades de intervenção que pode ser pedagógica.

Com o título *Autonomia – Uma investigação a partir dos escritos pedagógicos de John Dewey*, apresentamos o segundo capítulo, em uma incursão aos escritos pedagógicos deweyanos, no qual identificamos características de um processo educacional que ocorre com autonomia.

Atitudes Sociais – componentes que antecedem o agir: contribuições da Psicologia Social constitui-se como terceiro capítulo, onde nos restringimos ao conceito de atitude social como objeto de estudo delimitado pela psicologia social norte-americana e propomos uma - leitura na perspectiva de uma psicologia social - a brasileira ou da América Latina, próxima da psicologia soviética, representada por Silvia Lane (1984; 1995) e alguns comentadores.

No *Método*, definimos como percurso necessário à construção da(s) resposta(s) ao problema formal de pesquisa as características da pesquisa explicativa (SEVERINO, 2007) numa análise qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; CHAROUX, 2006; BARDIN, 1977) em que fazemos uso também da quantificação, por meio do método dialético proposto por Ghedin & Franco (2010), partindo do pressuposto do homem histórico constituído pela dialética da realidade social. De natureza empírica, a pesquisa tem como instrumentos: um questionário composto por questões fechadas e fechadas em escala segundo Charoux (2006) e um roteiro de entrevista semi-estruturada conforme sugere Severino (2007).

Ainda no *Método*, encontramos um espaço propício para a apresentação de algumas características da Educação Profissional no cenário nacional, contextualizando a partir da contribuição do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo (SENAC SP) como Instituição campo da pesquisa.

A coleta de dados empíricos foi realizada em uma das unidades de operações do SENAC SP, com 21 educadores (docentes) atuantes nas habilitações profissionais técnicas de nível médio em Enfermagem e Radiologia, que responderam os instrumentos de pesquisa, organizados na parte intitulada Apresentação dos Resultados.

Nossas análises organizaram como conjunto de desafios na perspectiva dos docentes, sucintamente, a receptividade dos alunos às atividades mediadas, quando egressos de modelos tradicionais de aprendizagem, caracterizados por uma excessiva ênfase conteudista e de uma relação de dependência do professor, somados à ausência de momentos de formação sobre os temas, além de tempo hábil para dedicação às atividades inerentes ao exercício docente.

Nossas considerações sustentam a defesa da mediação pedagógica para o desenvolvimento das atitudes sociais em um ambiente que estimula a autonomia dos sujeitos na experiência da aprendizagem da educação profissional, com algumas semelhanças identificadas entre os referenciais teóricos, sem, contudo encerrar as possibilidades de aproximações, uma vez que demandam posteriores estudos. Talvez como peculiaridade desse tipo de produção acadêmica, ao atingirmos algumas respostas ao problema formal da pesquisa, deparamo-nos com muitas outras perguntas que devem mobilizar a continuidade em nossos estudos.

Iniciaremos nossa composição textual a partir das condições sugeridas pela mediação pedagógica, contextualizada na vertente da psicologia histórico-cultural vigotskiana, que apresentamos no primeiro capítulo.

Capítulo I

Mediação – Uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento

Em atenção aos aspectos formais da pesquisa, fundamentada pela opção quanto à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, elegemos a mediação, emoldurada pela Psicologia histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky¹ (1896-1934), como uma possibilidade pedagógica que implique, por sua vez, elementos para uma imprescindível reflexão sobre a prática e conseguinte formação do educador em sua contribuição para o desenvolvimento humano.

Importa-nos destacar que a mediação é apresentada no primeiro capítulo com o intento de articular, tanto o segundo, onde delimitamos as condições que compõem o cenário educacional que circunscreve nosso entendimento e investigação sobre a autonomia, quanto o terceiro capítulo, onde inserimos no diálogo as atitudes sociais como mais um componente da reflexão.

Embora façamos a discussão da concepção de escola e suas respectivas atribuições em sociedade, no segundo capítulo, entendemos que, de forma propedêutica e convergente, é necessário demarcar nosso entendimento sobre o ensino, a escola e o papel do docente na matriz teórica da psicologia histórico-cultural. Concordamos com o posicionamento de Van der Veer e Valsiner ao afirmar que:

[...] o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento [...] O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente na criança. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 358).

Para Vygotsky, os professores podem compor um ambiente em que os alunos sejam situados a maximizar as possibilidades de formação de novas reações, enfatizando a necessidade de que os alunos aprendam a partir de suas próprias atividades, não reduzindo seu papel à condição daquele que recebe passivamente o conhecimento como aceito. Os professores precisam ser profissionais que estimulem o aluno a adotar uma abordagem ativa em 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)

Contrário ao chamado movimento da “educação livre”, predominante na União Soviética, Vygotsky, ao defender a importância da experiência pessoal e privada, adverte-nos

¹ O nome Vygotsky aparecerá grafado com diferentes variações no texto, sempre com oscilações quanto ao emprego do (i) ou (y). Isso se deve às diferentes grafias adotadas pelos comentadores de sua obra, por isso, mantidas de acordo com as fontes consultadas.

sobre o fato de que as crianças não devem ser deixadas por sua própria conta, quando adquirindo novo conhecimento e sabedoria, equivalendo-se essa situação ao não educá-las. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Para Rios (2010), embora não diga respeito a uma representante da vertente histórico-cultural, mas, com uma contribuição quanto ao papel do ser professor. Define o ser professor desprovido de conotações idealistas, metafísicas, que tomam as ideias como produtoras da realidade, ao contrário disso, ressalta a necessidade de se conceber o professor e o aluno em um caráter histórico, ganhando seu significado no contexto da cultura e da sociedade, construído a partir dos valores criados na época e lugar pelo próprio homem. (RIOS, 2010)

Segundo Ghedin & Franco (2011), a educação tem por finalidade a humanização do homem, e

Toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, fazendo confluir para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, numa amálgama provisório que não permite uma parte ser analisada sem referência ao todo nem este ser analisado sem ser visto como síntese transitória das circunstâncias parciais do momento. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 42)

Rios (2010), ao investir esforços na delimitação de uma docência da melhor qualidade, em suas palavras, “[...] defendendo a idéia de que a competência pode ser definida como *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão.” (RIOS, 2010, p. 23), destaca quatro dimensões que compõem o efetivo exercício docente, a dimensão técnica – como a habilidade de construção e desconstrução de conhecimentos, atitudes e comportamentos; a dimensão estética – como a sensibilidade da orientação numa perspectiva criadora; a dimensão política – participando da construção dos direitos e deveres na sociedade; e a dimensão ética – fundante, aquela que orientará a ação para um bem coletivo, envolvida pelos princípios do respeito e solidariedade. (RIOS, 2010)

Imbuídos pela necessidade de consecução a um dos objetivos específicos delimitados no escopo do nosso plano de trabalho, representado pela tarefa de discorrer sobre o conceito, características e implicações da mediação na perspectiva histórico-cultural, a mediação é apresentada de forma contextualizada aos postulados teóricos em que ela emerge. Em nosso entendimento, considerando a simplicidade complexa que envolve o termo mediação na teoria do desenvolvimento humano apresentada por Vygotsky (1996, 2002, 2009, 2010), não é possível escrever sobre uma aprendizagem mediada sem antes integrá-la aos sucessivos aportes no conjunto da obra. Assim, são nossas preocupações no desenvolvimento deste

capítulo: (i) situar a mediação no conjunto da obra vigotskiana, valendo-se de importantes continuadores e comentadores de seus postulados teóricos, evidenciado os aspectos pedagógicos; (ii) delimitar as contribuições da mediação como condição para o desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo na modalidade de educação profissional.

Ao assumirmos a concepção de mediação alicerçada na referência teórica histórico-cultural, entendemos como instrumental apropriarmos de alguns aspectos que podem elucidar as bases fundantes destas reflexões, destacando as influências e alguns cuidados na articulação dessas ideias, sem usurpá-las do próprio contexto sócio-histórico-cultural em que as mesmas ideias nascem. Desta maneira, cuidamos de demarcar, mesmo que de forma generalista, outrossim, fugiria à delimitação proposta à pesquisa, o que inferimos e conseguimos como sustentação em muitos comentadores às influências das obras de Karl Marx nas ideias vigotskianas, em relevo a discordância quanto ao *idealismo hegeliano*², aliás, também passível de inferência nas postulações teóricas de John Dewey (2007), discutidas no próximo capítulo, a ênfase no materialismo histórico e da presença da mediação entre as relações que se dão em sociedade.

Em um segundo subtítulo, apresentamos alguns dados biográficos de Vygotsky sem a pretensão de encerrar as discussões sobre todas as controvérsias que envolvem sua história de vida, mas, com o cuidado de subsidiar possíveis paralelos reflexivos entre os autores, sobretudo John Dewey, referenciado no segundo capítulo.

Fizemos uma exposição sobre os significados que os termos histórico, social, cultural e simbólico possuem a partir das *lentes* sugeridas pela teoria vigotskiana na constituição do humano. Principalmente por que há divergências entre alguns comentadores que imprópriamente conjugam ou tratam na mesma medida os referidos termos.

A formação das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento dos conceitos científicos foram recortes imprescindíveis para contextualizarmos a concepção de aprendizagem, suas características e as relações mantidas com o desenvolvimento humano,

² Marx & Engels [19--] em *A ideologia alemã* prefaciam a obra advertindo que na tentativa de livrar o homem dos dogmas divinos, os filósofos alemães influenciados pelo idealismo hegeliano, enclausuraram-no o mesmo homem no mundo das representações ideadas pelos burgueses alemães e advogam quanto à revolta a estas ideias. Em nota, afirmam que a ideologia alemã não se distingue em nada das ideologias de outros povos. Segundo eles, os filósofos hegelianos estavam alucinados pelas ideias que, no entendimento deles, dava origem ao mundo real, determinando o mundo material e as relações reais. Para tanto, o mundo real nada mais é do que produto do mundo das ideias e representações. Em contraposição, Marx e Engels [19--] afirmam que suas premissas partem do princípio dos indivíduos reais, das condições materiais da existência, verificáveis por meio de vias puramente empíricas, para assim, posteriormente, converterem-se em representações e pensamento como emanção direta do seu comportamento material.

sendo essa dualidade passível de muitas leituras e releituras, ora equivocadas ora assertivas quanto à contribuição de uma e de outra.

Eleitos os pilares acima, considerando a amplitude da obra vigotskiana e a importância na precisão do “recorte” epistêmico, no próximo subtítulo discorreremos sobre a mediação como uma das possibilidades de aprendizagem do ser humano, assim como as aprendizagens imediatas apresentam características próprias. Essas características foram ampliadas e transpostas para a dimensão educacional, entendida como uma estratégia de intervenção que pode ser pedagógica, tal como social e simbólica.

De forma propedêutica, atendo-se à precisão etimológica do vocábulo, temos as seguintes conotações ao considerarmos o radical:

Mediação – s.f. Intercessão, arbitragem, acção (sic!) conciliadora entre partes litigantes. *lat. tard.* ‘mediationem’ (Santo Agostinho, no sentido espiritual da intervenção de Cristo entre Deus e os homens).

Mediar – v.t. Dividir ao meio. *Int.* servir de mediador, de intermediário, interceder. *Lat. Tard.* ‘mediare’.

Mediador – adj. Intercessor, árbitro, medianeiro. *Lat. Crist.* ‘mediatorem’

Medianeiro – adj. Intercessor, intermediário, interposto pessoal. De ‘mediano’ e suf. ‘eiro’. *Fem.* Medianeira, intercessora. (BUENO, 1974, p. 2359)

Na filosofia, significada pela síntese apresentada no dicionário filosófico, mediação será entendida como,

Mediação (*in* Mediation; *fr.* Médiation; *al.* Vermitteling; *it.* Mediazone). Função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Essa função foi identificada: 1º no termo médio no silogismo; 2º nas provas na demonstração; 3º na reflexão; 4º nos demônios na religião. (ABBAGNANO, 2000, p. 655)

Uma das primeiras impressões que a palavra ou signo³ mediação propicia, após fontes consultadas, como característica das palavras em sua composição polissêmica, refere-se a importância e o princípio da mediação como estando diluído em boa parte das teses da perspectiva histórico-cultural vigotskiana que, em grandes proporções, parece-nos intimamente imbricada à dialética invertida marxiana, seja pela relevância da história defendida como condição constituinte do ser humano, no olhar sobre as condições concretas da existência, seja no assumido materialismo histórico marxiano. Numa espécie de aculturação marxiana e os seus efetivos correspondentes a partir do desenvolvimento humano:

³ A utilização do termo signo será apropriada mais adiante pela mediação simbólica vigotskiana, em nosso entendimento, substanciada nas ideias da semiótica apresentada por Charles S. Peirce. Em Peirce (2005), o signo é apresentado como aquilo que, sob certo aspecto, representa algo para alguém, ou seja, cria na mente da pessoa algo que equivale-se, podendo ser algo mais desenvolvido. Assim, um signo tem uma relação direta com um objeto do qual representa e um interpretante.

A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa *câmara escura*, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objectos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida directamente físico. Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são as palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua actividade real. (MARX & ENGELS, [19--], p. 26)

Na citação que antecede, além de evidenciar a característica da inversão que se dá com a dialética materialista em oposição à hegeliana, parece-nos, por isso assumimos a inferência, que a proposição do desenvolvimento humano vigotskiano surge de uma releitura de teses marxianas, conjugadas em uma dimensão intrapsíquica ou se preferirmos, em uma conotação que releva os impactos da materialidade histórica, assim enunciada na dinâmica psíquica do homem.

Vygotsky procurava uma abordagem que possibilitasse descrever e explicar as funções psicológicas superiores em termos aceitáveis as ciências naturais. Inclui-se nessa grande tarefa a necessidade de identificar os mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função e uma explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, objetivando estabelecer as relações entre as formas simples e complexas do que se aparenta ser o mesmo comportamento, especificando o seu contexto social. Nessa busca, critica veementemente teorias que defendem as funções intelectuais do adulto como consequência unicamente da maturação, ou de alguma maneira pré-formada nas crianças a espera de uma oportunidade para se manifestarem (COLE; SCRIBNER, 2002).

Para Cole & Scribner (2002), Vygotsky lança as bases para uma teoria comportamental unificada, associando a psicologia cognitiva experimental à neurologia e à fisiologia, ao insistir nas funções psíquicas superiores como produto da atividade cerebral, entendidas à luz da teoria marxista da história humana.

1.1 Influências marxianas

Para Marx & Engels [19--], não há história e desenvolvimento senão pelos próprios homens que se desenvolvem por meio da produção e de suas relações materiais, transformando o seu pensamento e os produtos desse, do qual a vida determinará a consciência, sustentados pela premissa de que os homens não estão isolados a formas imaginárias mas aprendidas em seu processo de desenvolvimento real. “[...] a história deixa de ser uma coleção de factos sem vida, como apresentam os empiristas, e que são ainda

abstractos, ou acção imaginária de sujeitos imaginários, como a apresentam os idealistas.” (MARX & ENGELS, [19--], p. 27)

Castanho (2011) em sua obra *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural e não culturalista*, ao apresentar a importância de Marx e a história recusa-se a fazer uma cisão entre uma epistemologia das ideias de um Marx jovem e outro maduro, apresentando-nos um conceito de sociedade que perpassa toda obra marxiana,

[...] A sociedade é sempre vista como um conjunto de determinações que se amarram, que se atam apertadamente, sendo impossível dizer que o particular econômico prepondera sobre as relações sociais, por exemplo, ou que estas agem antes do ordenamento jurídico. O certo em Marx, no conjunto da sua obra, é que todas essas dimensões interagem, fazendo emergir uma categoria fundamental em toda a sua análise histórica: a da mediação. Nenhuma das dimensões da totalidade age diretamente, ou isoladamente, sobre outra, mas sempre com a mediação de uma terceira. (CASTANHO, 2011, p. 7)

A história como saber e seu próprio objeto, numa leitura marxiana, relatada por Castanho (2011), trata-se de uma reflexão sobre a realidade histórica concreta, a fim de se encontrarem as possíveis leis tendenciais para o desenvolvimento, para então descobrir/concluir, na mesma visão, que o contemporâneo é mais complexo ou mais desenvolvido que o passado.

A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar relacioná-la a questões psicológicas concretas. (COLE; SCRIBNER, 2002, p. 9)

Vygotsky identifica nos métodos e princípios do materialismo dialético uma solução para alguns paradoxos científicos, sobretudo os que acometiam a ciência da psicologia, dividida em duas metades irreconciliáveis: uma com características de ciência natural, representada pelas correntes behavioristas de Wundt e Watson, que partiam do pressuposto de uma explicação de processos sensoriais e reflexos; e, outra com características de ciência mental, representada pelos ‘gestaltistas’ a procura da descrição das propriedades emergente dos processos psicológicos superiores. (COLE; SCRIBNER, 2002)

Sobre o termo psicologia marxista, Vigotski defende, segundo Prestes (2010), que o que mais lhe interessa no marxismo é o método. Para ele, a psicologia como ciência se tornaria marxista a medida que se tornasse verdadeira, científica e completa, reforçando que é nessa perspectiva que se deve trabalhar e não empreender tentativas de conciliá-la com a teoria de Marx. (PRESTES, 2010)

Inspirando-se em Engels sobre suas concepções de trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo transforma a si mesmo, Vygotsky estende o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos e signos, ambos criados pela sociedade ao longo da história humana. Assim, o mecanismo de mudança individual no desenvolvimento tem sua raiz, na melhor tradição de Marx e Engels, na sociedade e na cultura. (COLE; SCRIBNER, 2002)

De acordo com Van der Veer & Valsiner (1996) Vygotsky, ao adotar a teoria de Engels, que enfatizava a fabricação e o uso de instrumentos na história da humanidade como meio de transformação ativa da natureza, aceita uma distinção entre evolução biológica e história humana, sobretudo quanto a importância dos instrumentos e do trabalho na origem da cultura humana. Sendo o maior desafio de uma psicologia marxista evidenciar a influência exercida sobre os processos mentais humanos dos instrumentos e do trabalho.

A invenção de instrumentos primitivos marcou o início da história humana e desencadeou todo um conjunto de desenvolvimentos biológicos e psicológicos, como o desenvolvimento da mão com um domínio maior do polegar e a expansão do cérebro humano a seu tamanho atual. Estes desenvolvimentos foram concomitantes ao desenvolvimento dos signos externos, como recursos mnemotécnicos e a fala. O uso de vários sistemas de signos possibilitou o aumento do controle sobre a psique humana, e todas as pessoas contemporâneas fazem uso de muitos desses sistemas culturais em seu funcionamento mental. Quando os sistemas de signos eram incluídos no funcionamento mental, Vygotsky falava de processos psicológicos “instrumentais”, “culturais” ou “superiores”. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 243)

Para Vigotski (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.” (VIGOTSKI, 2002, p. 70)

Smolka (2004), após uma densa e concisa discussão sobre as disputas no terreno do empirismo e do racionalismo, apresenta-nos o século XX como propício a uma emergência histórico-cultural do desenvolvimento humano, devidamente demarcada pelas contribuições de Vigotski, Luria, Leontiev, Wallon e Bakhtin, que assumem o materialismo histórico-dialético no âmbito de outras ciências, nesta ocasião em especial, a psicologia, e, prudentemente, adverte “[...] Se o fundamento é comum, no entanto, encontramos distinções nos focos de interesse desses autores.” (SMOLKA, 2004, p. 40). Apesar de estreitas relações demarcarem estes pensadores, representantes do então ‘extinto mundo soviético’, neste texto, como estabelecido, nos ocuparemos das contribuições vigotskianas.

Ao tematizar o desenvolvimento humano, propunha a análise da cultura e da história como integrantes do processo; defendendo e enfocando o desenvolvimento cultural, ressaltava a importância das condições concretas da vida, da linguagem, das relações de ensino; problematizando a cognição e o conhecimento humano, enfocava e discutia a imaginação e a emoção. Nesse esforço teórico, trazia a semiótica para ‘dentro’ da psicologia. A questão da significação adquirida, então, lugar de destaque nas suas indagações e investigações. (SMOLKA, p. 40, 2004)

No mesmo cenário histórico apresentado por Smolka (2004), é possível situar-se quanto à inversão proposta por Marx & Engels [19--] à dialética hegeliana, saindo da autoprodução do homem histórico a partir do pensamento e ancorando-se no seu complexo inverso, as condições concretas da vida real.

Corroborado por Pino (2000), ao afirmar que a diferença existente entre a concepção dialética em Marx e Engels dos idealistas, do qual Hegel é referência, é o caráter materialista que a define, o que representa seu caráter histórico, equivalendo-se a dizer produto da atividade humana, não de um puro uso da razão para expressar a realidade natural das coisas. Nesta linha de defesa, as relações sociais para Vigotski (1996), assim como em Marx & Engels [19--], são determinadas pelo modo de produção e, sobretudo, pela criação dos instrumentos necessários ao trabalho, enquanto característica de determinada formação social, algo que nada tem a ver com um determinismo mecanicista, do qual critica, mas sim, em função dos interesses dos próprios homens, dado que os modos de produção não são oriundos da natureza, mas, criados/determinados pelos homens. (CASTANHO, 2011)

Ainda de acordo com Pino (2000), Vigotski entende a história de duas maneiras, primeiro num caráter genérico como a dialética das coisas e, num segundo momento, como a história humana, ou assumida como oriunda do materialismo histórico, entendido não apenas como método, mas também, como um complexo teórico conceitual que permite compreender o objeto.

[...] Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51)

Após apresentarmos as relações vigotskianas e os possíveis ascendentes marxianos, onde figuram os termos histórico, social e cultural, esclareceremos as expectativas que devam incidir sobre os mesmos termos na perspectiva histórico-cultural após a apresentação sumária de dados biográficos que envolvem a história de vida de Vygotsky.

1.2 Aspectos biográficos e históricos de Lev Semyonovich Vygodsky

Escrever sobre os traços biográficos de L. S. Vygodsky não se constitui em uma simples tarefa. A essa não simplicidade atribuímos: (i) a dificuldade de acesso às obras originais em idioma russo; (ii) a proibição de alguns de seus escritos, sobretudo os pedológicos, no próprio contexto social soviético, por mais paradoxal que nos pareça, impedindo a disseminação de suas ideias para além do então mundo socialista-soviético.

Começando pelo nome, figura em nota de rodapé tanto em Van der Veer & Valsiner (1996) como em Prestes (2010) que existem diferentes versões para explicar a substituição da letra “d” pela “t” no nome de Vygodsky. Dentre essas versões, destacamos como convicção do próprio Vygodsky a identificação sobre a origem de sua família como sendo proveniente de uma aldeia chamada Vygotovo, fazendo-o decidir pela mudança do próprio nome. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Já Prestes (2010), consultando algumas fontes, adverte que a substituição se deu pelo cuidado de que seus artigos não fossem confundidos com os de dois primos seus que começaram a publicar na mesma revista. Vygotsky foi o único da família a alterar o seu nome.

De acordo com Van der Veer & Valsiner (1996), Vygotsky nasceu em 05 de dezembro de 1896 na cidade Orsha, no entanto, segundo Prestes (2010), sempre considerou Gomel como sua cidade natal, em função de ter se mudado pra lá com seus pais quando ainda era bebê. Os pais de Vygotsky eram membros bem instruídos de uma comunidade judaica e seu pai trabalhava como chefe em um Banco que representava uma companhia de seguros. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Os primórdios da trajetória intelectual de Lev Semionovitch Vygotski coincidem com a Revolução Socialista de 1917 e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil e as consequências dessa para a vida de milhões de crianças. Seu compromisso com a educação social é evidente e alguns documentos atestam que, já formado e ainda em Gomel, ocupou cargos importantes não só em instituições de educação, nas quais lecionou, mas também em órgãos do Comissariado do Povo para Instrução, em sua região. Além disso, existem registros de seu compromisso com as tarefas lançadas pelo poder dos Soviéticos que estabelecia como meta a formação do homem novo, o homem da nova sociedade socialista. (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996, *apud.*, PRESTES, 2010, p. 37)

O final do século XIX e o início do XX são bastante conturbados no mundo. Destacamos a Rússia vivendo em 1905 uma primeira tentativa de Revolução Socialista. A tentativa foi considerada um fracasso, no entanto, avaliada pelos seus líderes como um ensaio que serviu de lição para o ano de 1917 culminando com a instalação do poder dos Soviéticos. O processo revolucionário iniciado na capital Petrogrado é desencadeado pela miséria e fome que acometiam o povo, além da formação de uma intelectualidade munida pelos ideais

revolucionários de Marx, que organizou um partido político com lideranças entre as classes trabalhadoras. (PRESTES, 2010).

Segundo Prestes (2010), a revolução socialista possibilitou o acesso a buscas filosóficas que fundamentaram a psicologia soviética. Os trabalhos de Marx e Engels abriram possibilidades para aqueles que acreditavam em uma nova sociedade e em um novo homem.

Vygotsky recebeu sua instrução inicial com professores particulares e mais tarde frequentou as duas turmas mais adiantadas do ‘Gymnasium’ judeu particular de Gomel, onde se graduou com uma medalha de ouro em 1913. Como havia cotas para a admissão de judeus nas instituições de ensino superior na Rússia czarista, a referida medalha de ouro poderia significar a garantia de acesso. Poderia significar, pois, quando Vygotsky estava concluindo seus exames, o ministro da educação divulgou uma circular declarando que os judeus deveriam ser matriculados por sorteio. Esse duro golpe foi atenuado por ser um dos poucos, por sorte, beneficiado com uma vaga para a Universidade de Moscou. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Cedendo também as recomendações dos pais, Vygotsky ingressa na faculdade de Medicina. Seus estudos não duraram um mês, transferindo-se para a faculdade de Direito e, ao mesmo tempo, ingressa no departamento acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Sendo essa Universidade o abrigo dos mais brilhantes cientistas e pesquisadores da época, hoje denominada Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas abrigando o Instituto de Psicologia L. S. Vigotski. (PRESTES, 2010)

Após a conclusão de seus estudos Vygotsky retorna a cidade Gomel, onde, depois da revolução, obtém a permissão para lecionar em escolas estaduais. Sabe-se que Vygotsky lecionou na Escola Trabalhista Soviética, dentre vários institutos e atividades organizacionais desenvolvidas na vida cultural dessa cidade. No Colégio Pedagógico de Gomel montou um pequeno laboratório psicológico onde os alunos podiam fazer investigações práticas e simples. Atuou ainda em uma Escola Noturna para Trabalhadores adultos, na Rafbak – destinada a oferecer um curso preparatório aos trabalhadores que pretendiam cursar uma universidade. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996)

Vigostki leciona literatura, lógica, psicologia, estética, teoria da arte e filosofia conciliando a atuação em várias instituições como professor ao trabalho desenvolvido na Escola Técnica de Pedagogia, onde organiza o gabinete de psicologia com o objetivo principal de promover atividades de pesquisa científica e práticas voltadas a pedagogia e a psicologia experimental. Os resultados e o material produzido nesse espaço, com o intuito de validar suas proposições teóricas foram organizados em cinco trabalhos científicos e dois

deles apresentados no 2º Congresso Russo de Neuropsicologia, realizado em Petrogrado entre os dias 03 e 10 de janeiro de 1924. (PRESTES, 2010)

Além dos inúmeros cargos que ocupou nos órgãos da URSS, Vigotski tinha um compromisso com o novo regime e o regime também confiava em seu trabalho. Por isso, em 1927, em homenagem aos 10 anos da revolução, ele recebeu uma “encomenda social”, ou seja, um trabalho no qual fizesse uma análise da situação da psicologia para o livro que abordaria o desenvolvimento das ciências sociais na URSS. Em seu artigo, reconhece os avanços feitos pela psicologia no país, os esforços de reorientação numa base marxista e destaca o papel de Pavlov, dizendo que seus estudos sobre os reflexos condicionados eram a novidade na psicologia daquela época. (PETROVSKI; IAROCHEVSKI, 2006 *apud* PRESTES, 2010, p. 49)

Ainda conforme Prestes (2010), para Stalin fortalecer seu poder, é instituída a censura e a repressão no fim dos anos 20 e início dos anos 30, provocando uma reviravolta na cultura, ciências e educação. O marxismo se transforma em dogma e as produções científicas para serem publicadas precisam declarar seus fundamentos marxistas, tendo que obrigatoriamente trazer citações das obras de Marx, Engels e Lenin.

Vygotsky se casa com Roza Smekhova, também de Gomel e parte para Moscou onde vive com suas duas filhas em um quarto de um apartamento superlotado e, para ganhar seu sustento, assume uma quantidade enorme de trabalhos editoriais e uma pesada carga de aulas que demandavam viagens constantes entre Leningrado, Moscou e Kharkov. Além de sofrer dos ataques de tuberculose, contraída em 1920 por quase todos os membros de sua família, à época fatal para o irmão Dodik, sendo submetido a tratamentos dolorosos e exaustivos. Após as sucessivas hemorragias de 9 e 25 de maio e 10 de junho, no início da manhã do dia 11 de junho de 1934, Vygotsky morre de tuberculose após 14 anos de sofrimento com a doença no sanatório Serebrannyl Bor. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996)

1.3 Os aspectos denominados histórico, social, cultural e simbólico

Na história do homem está implícita a transição de uma ordem natural, biológica, para uma superação, que não implica detrimento ou dualismo para uma ordem cultural, na qual as funções biológicas não são extintas, mas sim, adquirem uma nova forma de existência ao serem incorporadas na história humana. (PINO, 2000)

Nas palavras do próprio Vygotski (1996), ao falar sobre a importância dos esforços da psicologia em compreender a conduta e a concepção do desenvolvimento infantil em sua plenitude, oferece-nos mais uma interface entre a concepção de sociedade marxiana e sua dinâmica de entendimento ampliada a partir das correspondentes no desenvolvimento humano:

[...] compreende que se trata de um complexo dialético que se distingue por sua complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses, a transformação qualitativa de umas formas em outras, num entrelaçamento complexo dos processos evolutivos e involutivos, um complexo de fatores externos e internos, num complexo processo de superação das dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1996, p. 141, tradução nossa)⁴

Neste momento, julgamos importante, uma vez que as expressões cultural e social surgiram direta e indiretamente nas citações que antecedem, precisar as significações que envolvem estes vocábulos no contexto das ideias vigotskianas, considerando também a dimensão histórica, por mais que esta já tenha sido apresentada.

Vygotski (1996) destaca que a palavra social aplicada em sua disciplina tem grande importância. Inicialmente, em um sentido amplo significa que todo o cultural é social. A cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso, o problema do desenvolvimento cultural da conduta nos remete ao plano do desenvolvimento social. De outra forma, podemos dizer que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história de uma filogênese pura, sendo que o próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores são uma cópia do social.

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. (VYGOTSKI, 1996)

Desta maneira, considerando a origem, se distingue no processo geral do desenvolvimento duas linhas qualitativamente diferentes: de um lado, os processos elementares, de origem biológica; e, do outro, as funções psicológicas superiores, originárias do contexto sócio-cultural. “A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (VIGOTSKI, 2002, p. 61)

Para Vigotski (2002), o processo de internalização consiste na reconstrução interna de uma operação externa, observando as seguintes características: i) uma operação inicialmente externa começa ocorrer internamente a partir do desenvolvimento dos processos mentais superiores que utilizam de signos ilustrados a partir da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória; ii) todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas

⁴ [...] comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación. (VIGOTSKI, 1996, p. 141)

vezes, primeiro em um nível social, entre as pessoas (interpsicológica), depois em um nível individual (intrapicológica), no interior da criança; e, iii) a transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos que continuam a existir por um longo período de tempo até internalizar-se efetivamente com a mudança das leis que governam a atividade, sendo incorporadas em um novo sistema com leis próprias. (VIGOTSKI, 2002)

Rocha (2000), comentando Vigotski, apresenta um mundo humano como sendo o resultado da suplantação da ordem natural pela cultural, destacando que é da apropriação desta cultura que se constituem e se desenvolvem os sujeitos. Assim, por ontogênese deve se entender um processo de transformação do indivíduo em sujeito histórico-cultural “[...] é o percurso do indivíduo como ser biológico, imerso num mundo pleno de marcas culturais, e que, no encontro com o(s) outro(s), reorganiza seu psiquismo e emerge como homem”. (ROCHA, 2000, p. 30)

Pino (2000) apresenta uma importante contribuição sobre o uso da expressão *função* no vocabulário dos termos técnicos de Vigotski, considerando que não foi explicitado pelo próprio Vigotski. O entendimento deve ser de ordem dinâmica, algo que confere ao psiquismo uma dimensão totalmente diferente do que se pensava na época, de um psiquismo estático e a-histórico, ao contrário disso, em perpétuo movimento.

Aproveitando o contexto, apesar de não se tratar de um imprescindível aprofundamento, ao falar-se de uma lei genética do desenvolvimento cultural, apreciamos as contribuições de Pino (2005) e a problematização sobre a hipótese do marco zero no desenvolvimento cultural humano, no qual, ao escrever sobre a frustração dos cientistas ao sequenciarem o genoma humano e descobrirem um número menor de pares de combinações do que se esperava, relegando aos seres humanos uma condição nada tão distinta dos demais seres vivos e, ao decidirem por concentrar-se nas combinações protéicas, fazendo-os repensar o próprio conceito de gene e as contribuições dos grandes filamentos de DNA⁵, reconhece-se cada vez mais que o meio humano pode influenciar a estrutura genética ao longo do tempo, afora os reducionismos, concebendo o ecossistema como responsável pelas várias mudanças nas estruturas genéticas, [...] isso poderia significar que as características de cada espécie teriam a ver com sua ‘história’ ecológica e tenderiam a conservar essa ‘história’ na forma de memória genética. (PINO, 2005, p. 49)

⁵ Ácido desoxirribonucléico.

Segundo Pino (2000), o desenvolvimento cultural também pode ser entendido como um processo pelo qual o mundo adquire significado para o indivíduo, logo, a significação é a mediadora universal, na qual o objeto a internalizar-se ou converter-se, numa expressão mais adequada, não as relações materiais, mas, sim, o significado das mesmas para as pessoas. “[...] é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade [...] o outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização” (PINO, 2000, p. 67)

Ao elaborar uma concepção histórico-cultural, o mais importante era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores humanas. Segundo Vigotski, comentado por Prestes (2010) a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, afirmava que é na assimilação dos sistemas de signos que as funções biológicas transformam-se em funções psíquicas superiores. Todo o processo psíquico possui elementos biológicos e elementos que surgem na relação sob influência do meio. (PRESTES, 2010)

Para Smolka (2004), Vigotski, ao entrelaçar suas convicções teóricas a um papel de destaque desempenhado pelo signo, não trata, necessariamente, de algo inédito; contudo, a ele coube uma síntese, num dado momento histórico, que promove, por meio das articulações das questões e áreas de investigação, uma nova compreensão sobre a significação como atividade humana e prática social, conferindo ao signo um deslocamento conceitual. A preocupação centra-se então, na contextualização dos signos e da significação a partir das condições concretas da existência, ou seja, na ênfase nos indivíduos em relação, como uma forma de relacionar a dinâmica social com o desenvolvimento cultural e funcionamento mental.

[...] opera-se uma passagem da representação à significação, o que implica que a formação de imagens é afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionou [...] O signo, produção humana, atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor das relações sociais em funções mentais. (SMOLKA, 2004, p. 41)

Góes & Cruz (2006), ao dissertarem sobre sentido e significado, apresentam a representatividade do conceito para Vigotski, advertindo sobre outros signos não verbais, vinculam o conceito a palavra. Na esfera da elaboração dos conceitos⁶, há que se distinguir os

⁶ Se Deleuze e Guatarri (1992) assumem a dimensão filosófica enquanto construção do conceito, por outro lado, o clássico Kant (1980), ao investigar como são possíveis os juízos sintéticos a priori, em última instância, explicita a construção do conceito na medida em que as condições do entendimento, em específico as noções de

espontâneos, oriundos de um plano empírico concreto, delimitado pelo pensamento por complexos, dos conceitos científicos, estes últimos delimitados pela dimensão potencial, nomeados abstratos de pensamento. Os conceitos científicos só são acessíveis pelas relações escolarizadas, considerando o tempo presente e nossa cultura, por meio da mediação deliberada a fim de obterem-se conhecimentos sistematizados, uma vez que os mesmos demandam elaborações lógicas complexas que podem implicar na transformação dos conceitos cotidianos, acrescentando-lhes reflexividade e sistematicidade.

1.4 Aprendizagem e desenvolvimento humano – funções psíquicas superiores e conceitos científicos

As palavras *trama* e *drama*, recorrentes em textos de matriz histórico-cultural talvez sejam potenciais alegorias para uma reflexão preliminar quanto as relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento humano, em especial a constituição das funções psíquicas superiores. Por *trama*, compreendemos as consequências intersíquicas e por *drama*, as implicações intrapsíquicas do processo de conversão do social em individual.

“As significações produzidas na trama vivenciada nas relações com os outros constituem o drama vivenciado, de maneira singular, no nível individual” (SMOLKA, 2004, p. 45)

Ao elaborar a noção de drama, Vigotski está dando ênfase a internalização (dramática) das relações sociais, e está apontando que as relações reais entre as pessoas e as práticas sociais é que estão por trás do desenvolvimento psicológico. A compreensão da dinâmica da personalidade como drama evidencia a dimensão contraditória das condições concretas que constituem os sujeitos, o homem ! (ANJOS, 2010, p. 142)

Góes (1991), ilustrando mais uma evidência nos escreve que a ação que se dá no plano intrasubjetivo se forma pela internalização das capacidades originadas no plano intersubjetivo, com o destaque que o plano intersubjetivo, não é o plano do outro, mas, o da relação estabelecida entre o sujeito e o outro. Desta maneira, as experiências da aprendizagem criam o desenvolvimento, com o cuidado de não conceber-se um sujeito passivamente moldado pelo meio, logo, ‘nem ativo nem passivo, mas, interativo’.

Complementarmente, nas palavras de Vigotski (2010), no que tange à influência do meio,

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da

espaço e tempo, desenvolvidas na Estética Transcendental, são dadas a priori. O conceito é, neste sentido, base do entendimento humano.

qual essas propriedades surgem na criança. [...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p.697)

Segundo Pino (2005), pensar o homem nas premissas histórico-cultural é pensá-lo numa complexa relação entre o biológico e o cultural, em outras palavras, o aparente desamparo e condição de inferioridade biológica do bebê humano, em relação aos demais seres vivos, representa um enorme ganho, pois este poderá ser educado e beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana; logo, as funções biológicas, por não estarem totalmente prontas no momento do nascimento, possibilitam que sofra transformações a partir do meio. “[...] Exatamente o contrário do que professa a maioria das teorias psicológicas, para as quais tais funções ou são meras entidades metafísicas ou são fruto da maturação orgânica” (PINO, 2005, p. 53)

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)

Neste momento, não em uma perspectiva de dualismo, pois esta deve ser refutada, apresentamos algumas das características que propiciam o *Homo Duplex*⁷, a assumir o próprio rumo de sua história, na transição da esfera biológica, natural para a dimensão artificial ou cultural, via superação, nunca em detrimento a anterior, aliás, este um elemento expressivo na vertente histórico-cultural que se encontra com as leis tendenciais marxianas, no qual o atual é mais complexo do que o anterior, distinguindo que há caracteres no hoje que podem nos ajudar a entender o ontem e, projetar, mesmo que de forma tracejada, o amanhã.

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

⁷ Expressão utilizada para significar, segundo alguns autores, ao mesmo tempo sujeito e objeto, mas que para Vigotski, ilustram as duas dimensões coexistentes no homem: de um eu com um outro.

Cabe dizer, por tanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente a 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. (VIGOTSKI, 1996, p. 149, tradução nossa)⁸

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

Será boa a aprendizagem que estiver a frente do desenvolvimento, desencadeando uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento⁹, em uma perspectiva inversa, o ensino torna-se desnecessário se utiliza apenas do que já está maduro no desenvolvimento, sem constituir-se, ele mesmo, em fonte para o surgimento do novo. (VIGOTSKY, 2009)

De acordo com Vigotsky (2009), são as relações mediatas com os conceitos espontâneos e com o mundo dos objetos que se tornarão possíveis o desenvolvimento dos conceitos científicos. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos segue caminhos distintos internamente, mas profundamente inter-relacionados. Enquanto o primeiro pode ser associado ao choque imediato da criança com este ou aquele objeto real, para posteriormente ser apropriado pela consciência e estar a disposição de operações abstratas, os científicos, ao contrário, num caminho inverso, do conceito ao objeto. “O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa aprender o conceito científico e tomar consciência dele.” (VIGOTSKY, 2009, p. 349)

Para Vigotsky (2009), o desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais ocorre sob condições estabelecidas pelo processo educacional, onde o pedagogo, de forma original, colabora sistematicamente com a criança, tendo, como característica desta colaboração, o processo em que ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e participação do adulto, propiciando um determinado nível de

⁸ Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente 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 si lo que es en si, a través de lo que significa para los demás. (VIGOTSKI, 1996, p. 149)

⁹ A palavra amadurecimento para os mais rigorosos vigotskianos talvez seja um termo que desperta 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.

arbitrariedade do pensamento científico em substituição da relatividade do pensamento causal, sendo criado pelas condições do ensino.

1.5 Mediação e as diferentes faces de uma simples e complexa estratégia de intervenção (que pode ser) pedagógica

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 o 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. (VIGOTSKI, 2002, p. 73)

De acordo com Pino (2000), Vigotski é influenciado por outro russo, Ivan Pavlov, quando articula os sinais naturais e artificiais à ideia de mediação, mais precisamente, os estudos sobre o condicionamento clássico ou condicionamento respondente, no qual em síntese, é possível dizer que um estímulo neutro, após sucessivas apresentações emparelhadas a um estímulo por si só eliciador de uma resposta do organismo, a capacidade de evocar as mesmas respostas sem a presença do estímulo eliciador, ou seja, este adquire, via “associação” a propriedade de provocar a mesma resposta do organismo. Neste contexto, apresenta-se uma dupla mediação, uma técnica e outra semiótica: a primeira, permite que o homem transforme a natureza e vê-se nela como integrante das transformações, e a segunda, ao encontro da primeira, permite a atribuição de significados à nova forma composta via transformação.

Cumprir relevar que a influência pavloviana se deu nas primeiras delimitações do conceito de mediação, posteriormente apropriado e ampliado pela teoria vigotskiana na perspectiva do desenvolvimento humano.

Pino (2005) continua a discorrer sobre a mediação e atribui uma nova nomenclatura, distingue uma como a dos signos, onde a criança em função de uma característica comum aos mamíferos demonstra suas necessidades sensoriais e motoras, acompanhadas de perto pelos sinais, da mediação do outro, esta última a que conduz ao plano cultural, por meio de sucessivas superações e conversões via significados, superando o plano biológico.

“Em seus esforços de elaboração teórica, Vygotsky propõe a emergência da dimensão semiótica, isto é, a produção de signos, o princípio da significação, como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais” (SMOLKA 2010, p. 112).

Segundo Rocha (2000), discorrendo sobre as ideias de Vigotski quanto ao desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural, a mediação pode ser entendida como uma unidade fundamental de análise e classificada em três formas básicas: instrumental, a semiótica e a social; posteriormente, apresenta a que nos centraremos a partir deste momento, na mediação pedagógica, de acordo com a autora, configurando-se como uma decorrência da social.

[...] A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência dos processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. Tem estatuto e alicerce para todos os postulados da teoria histórico-cultural, ocupando lugar de conceito básico. (ROCHA, 2000, p. 31)

Ainda conforme Rocha (2000), a mediação que se apóia em instrumentos externos, concretos, que oferece condições para o indivíduo lidar com a realidade de forma indireta, ampliando suas possibilidades de ação sobre o mundo, caracteriza a mediação instrumental, em suma, o humano apropriando-se dos instrumentos criados pela cultura num período historicamente demarcado. Já a mediação social ocorre pela participação do outro, ou seja, o homem que afeta a constituição do sujeito, operando-se por intermédio de dois processos básicos: “a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os participantes de seu grupo social. As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas, antes, mediada por objetos, instrumentos e pela palavra.” (ROCHA, 2000, p. 33)

De acordo com Vigotski (2002), a analogia básica entre signo e instrumento repousa em sua função mediadora. Portanto, em uma perspectiva psicológica ambos podem ser incluídos em uma mesma categoria. Num plano exclusivamente lógico, a relação entre os conceitos instrumento e signo apresentam divergências na maneira como eles orientam o comportamento. O instrumento representa a forma pela qual a atividade humana é dirigida externamente para o controle de um objeto e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica o objeto da operação psicológica, constitui-se em um meio de atividade interna para o controle do próprio indivíduo, orientado internamente.

Sobre a mediação pedagógica, Rocha (2000) apresenta-nos como contraponto as mediações assistemáticas, circunstanciais e não intencionais oriundas das vivências cotidianas, detalhadas pelas situações imediatas, basicamente, por duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade.

Retomando a mediação, em Fontana (1996), percebemos o papel do outro na mediação da criança, desperta um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva sujeita às experiências e habilidade que ela já domina.

Fonseca (2009), com o cuidado inicial, apresenta o vocábulo mediatização em detrimento à mediação, que, segundo o autor, não deve ser entendida como um processo negocial, caracteriza a sociogênese como momento de satisfação das necessidades a partir da intervenção de outros seres vivos, diferindo dos demais animais. Logo, essa sociogênese se dá em termos dialógicos, oriundos da tensão entre os fatores externos, socioculturais, e internos, psicobiológicos.

A experiência de aprendizagem mediatizada é uma interação na qual o mediatizador (a mãe ou o pai, a professora ou o professor, por exemplo) se situa entre o *organismo* do indivíduo mediatizado (o filho ou a filha, os estudantes) e os *estímulos* (ou sinais, imagens, objetos, tarefas, problemas, eventos, etc.) de forma a selecioná-los, mudá-los, ampliá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação para além das necessidades imediatas da situação. (FONSECA, 2009, P. 109-110)

Com estes aspectos, ao mediatizador caberá o papel de prover situações para que o mediatizado interaja de forma dinâmica, valorizando todas as suas estruturas cognitivas, destacando a intencionalidade, manipulando o envolvimento de forma mais significativa numa perspectiva de atividade colaborativa. Continua, sintetizando que a interação possibilitada pela experiência da aprendizagem mediatizada, onde jovens adquirem funções cognitivas que os impelem a aprender no contexto de suas vidas, constitui o que devemos atribuir o nome de educação, como suporte de desenvolvimento cultural de civilizacional (FONSECA, 2009).

Souza, Depresbiteris e Machado (2004), ao discorrerem também sobre as experiências da aprendizagem mediada, apresentam-na como um caminho no qual os estímulos sofrem a transformação do mediador, guiado pelas suas intenções, intuições, emoções e cultura.

Para Vigotski (2009), como já ilustrado, agora destacado numa outra perspectiva, o processo educacional, mais especificamente sob as condições que se dão na importância da colaboração sistemática entre o pedagogo¹⁰ e a criança, não só moldam-se e se desenvolvem os conceitos científicos, mas, também, ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores com o 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 num

¹⁰ Mantido do original (VIGOTSKI, 2009, p. 244)

sistema, entrando em cena as zonas de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, numa forma propedêutica para seu próprio desenvolvimento.

Rios (2010) ao escrever sobre a práxis docente competente, afirma que não basta dominar alguns conhecimentos e os recursos das técnicas para socializá-los, é preciso que a técnica seja fertilizada por uma determinação autônoma e consciente dos objetivos finais, comprometida com as necessidades concretas do coletivo na presença da sensibilidade e da criatividade.

Entendemos ter construído neste capítulo as referências para a compreensão da mediação como uma das possibilidades de aprendizagem que provoca o desenvolvimento humano por meio da internalização das funções psíquicas superiores e da formação dos conceitos científicos no ambiente escolarizado.

No próximo capítulo, em que investigamos a autonomia latente ou manifesta nos escritos de John Dewey, esperamos compor um contexto educacional que viabilize a reflexão sobre as possibilidades da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais que exploraremos no terceiro capítulo.

Capítulo II

Autonomia – Uma investigação a partir dos escritos pedagógicos de John Dewey

Nossa intenção ao assumirmos uma investigação sobre a autonomia a partir dos estudos do filósofo John Dewey (1859-1952), mais precisamente em uma incursão às obras *The School and Society* (1900) e *The Child and the Curriculum* (1902); *Democracy and Education* (1916); *Experience and Education* (1938), se deve a três premissas basilares que nortearam esta elaboração: (i) o cuidado teórico que o vocábulo exige, considerando as diferentes significações que o termo autonomia assume, sobretudo como possível contraponto a uma aprendizagem desenvolvida de forma mediada; (ii) identificar e delimitar a presença ou não do termo ou de condições à autonomia sugerida a partir dos escritos pedagógicos de John Dewey (2002a; 2002b; 2007; 2010), considerando a amplitude de suas proposições em diferentes áreas do saber e, com igual grau de relevância; (iii) identificar as referências para que a mediação, desenvolvida no capítulo anterior, possa ser pensada como possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais¹¹ em um ambiente estimulado por um processo educacional que aconteça tendo a autonomia como uma das referências na educação profissional.

Além das premissas assumidas, entendemos que frente ao objeto de estudo que compreende a mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia, à luz do problema que inicia nossas reflexões, os escritos pedagógicos de John Dewey (2002a; 2002b; 2007; 2010) somados às contribuições de alguns de seus comentadores, subsidiam a ambiência do processo educativo que encontra os respectivos reflexos no atual cenário histórico compreendido pela educação profissional, equacionada a partir das habilitações profissionais técnicas de nível médio que constituem a dimensão dos dados empíricos desta pesquisa, sobretudo nas relações que se dão entre os saberes alinhados às demandas sociais, sendo a exigência mercadológica uma delas, não a única.

Explícitas as motivações que suscitam o estudo, bem como a presumível tentativa de articulação entre as partes no contexto metodológico, cuidaremos de apresentar as subdivisões que organizam as reflexões.

Inicialmente, trazemos a etimologia do vocábulo autonomia e suas derivações filosóficas de cunho kantiano. Posteriormente, apresentamos algumas características históricas que precederam as reflexões do filósofo John Dewey, por alguns, equivocadamente

¹¹ Atitudes sociais são apresentadas no próximo capítulo.

eleito como defensor de uma educação liberal, entendendo-se por liberal a filiação inequívoca ao liberalismo econômico, pujante em seu tempo, condicionando as ações educacionais de submissão do humano ao capital. Contrariando o que afirma o próprio Dewey (2007), que utiliza a expressão liberal no sentido de liberdade, parafraseando uma educação que por analogia remete à Grécia antiga e ao dualismo entre o saber e o fazer, sendo perspectivas de educação restritas às classes sociais. “Dewey utiliza os gregos para estabelecer uma relação de similaridade com a era contemporânea, seja no tocante à ordem social, seja no que diz respeito a educação.” (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 279)

Posteriormente, apresentamos alguns aspectos que compunham o ambiente norte americano de educação, discutindo os elos e as responsabilidades mútuas entre a sociedade e a escola, sobretudo uma perspectiva democrática, da qual é impossível falar da educação em Dewey (2002a; 2002b; 2007; 2010) sem atrelá-la como um fim último perseguido por seus ideais educacionais, assumindo a dimensão associativa no ser humano e a máxima de condições igualitárias ao desenvolvimento de todos.

Finalizamos apresentando as características da experiência como condição necessária ao desenvolvimento educacional em Dewey (2010; 2002a; 2007), destacando alguns elementos indissociáveis de sua ideia de filosofia da educação, que preliminarmente é aludida como uma proposta que se estrutura em defesa da dualidade e irrompe contra toda e qualquer predisposição dualista, que estabelece o rigor do pensar a partir da concretude das interações que se dão na dimensão da vida social e se compromete com a utilidade das proposições, esquivando-se, coerentemente, de qualquer tipo de movimento em defesa de uma educação em detrimento a outra, mas sim, nas palavras do próprio Dewey (2010)

[...] não desejo concluir meu texto sem registrar minha forte crença de que a questão fundamental não é a nova *versus* a velha educação, nem a educação progressiva *versus* a tradicional, mas a questão do que, seja lá o que for, merece ser considerado educação. [...] O que queremos e do que precisamos é educação pura e simples e obteremos progresso mais seguro e rápido quando nos dedicarmos a descobrir apenas o que é educação e quais condições devem ser atendidas para que a educação possa ser uma realidade e não um nome ou um rótulo. (DEWEY, 2010, p. 95)

Considerando o excerto acima, faremos o mesmo, ou seja, ao encontro do cuidado do não reduzir, do não enclausurar as reflexões aos nomeados e perigosos rótulos, evitaremos tratar estas ideias exclusivamente atreladas ao movimento intitulado *Escola Nova* ou *Escola Novismo* ou expressões similares, comumente reducionistas dos ideais deweyanos de educação, como tentativa de evitar que as estereotípias oriundas das apropriações destas ideias em suas dimensões políticas no ano de 1932 com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*

*Nova*¹², esquivando-se dos objetivos deste texto, que pressupunham tentativas de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a então pedagogia nova, segundo Saviani (2010).

2.1 Etimologia e conceitos preliminares da Autonomia

Por mais usual que seja o vocábulo, considerando-se os conceitos anteriores explorados, manteremos a coerência e o cuidado expresso no capítulo anterior quanto à necessidade da precisão etimológica, passando por algumas das especulações e significações filosóficas.

A começar pela etimologia, temos:

Autonomia – s.f. Governo próprio, independência. Gr. Autonomia.
Autónomo (sic!) – adj. independente, que se governa a si mesmo; que se basta a si mesmo, autárquico. Gr. Autónomos, de autos, por si mesmo e um derivado de Nemo, distribuo derivs.: autonômico – adj. suf. ico: autonomismo – s.m. sistema político baseado na autosuficiência, na independência dos diversos estados. Suf. ismo. Autonomista s.m. partidário da autonomia dos governos. suf. ista. (BUENO, 1974, p. 444)

Na filosofia, as acepções do vocábulo aparecem delimitadas a partir da contribuição de Immanuel Kant¹³:

Autonomia (in Autonomy; fr. Autonomie; al. Autonomie; it. Autonomia). Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. [...] A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como ‘razão prática’) é a liberdade no sentido positivo. ‘A lei moral não exprime nada mais do que a A. da razão pura prática, isto é, da liberdade’ (Crít. R. Prática, I§ 8). Em virtude de tal A. , ‘todo ser racional deve considerar-se fundador de uma legislação universal’ (Grundlegung zur Met. der Sitten, II, B A 77) (ABBAGNANO, 2000, p. 97-98).

Num viés mais contemporâneo, todavia, não dissidente de sua etimologia, temos,

Au.to.no.mi.a s.f. 1 capacidade de governar a si próprio, contrário de dependência 2 direito reconhecido a um país de ser governado segundo suas próprias leis; soberania, contrário de dependência 3 liberdade, independência moral ou intelectual, contrário de submissão 4 distância percorrida por um veículo sem ser abastecido.

¹² Para aprofundamentos no tema, sugerimos a contextualização apresentada pela obra de Saviani (2010) e por Cunha (2002). Cunha (2002) apresenta uma importante contribuição quanto à figura de Anísio Teixeira no *Manifesto* e apresenta, dentre outros aspectos postos em discussão, uma síntese na distinção entre as expectativas do liberalismo igualitarista e o elitista. Sendo o primeiro inspirado no pensamento de John Dewey.

¹³ Kant (1996), dissertando sobre uma doutrina de educação responsável pela humanização da natureza humana, apresenta-nos especificidades de uma educação física e prática ou moral, e questiona-nos “[...] Quanto tempo deve durar a educação? Até o momento em que a natureza determinou que o homem governe a si mesmo; [...]” (KANT, 1996, p. 32). Kant (1996) apresenta a ideia da sujeição do educando, trabalhando-a sob duas perspectivas; uma positiva, representada pela instrução que mobiliza o educando em busca de sua humanidade e, uma dimensão negativa, composta pela necessidade da disciplina, servindo de referência para que o educando não desvie-se de sua humanidade. “[...] É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (KANT, 1996, p.33)

Au.tô.no.mo adj. 1 capaz de determinar as próprias normas de condutas, sem imposições (diz-se de indivíduo, instituição etc.) contrário de submisso 2 que se governa segundo suas leis e costumes, contrário de dependente. adj.s.m. 3 que(m) exerce por conta própria uma atividade profissional remunerada, contrário de contrato. (HOUAISS, 2004, p. 78)

Derivado dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), entendemos a autonomia como uma capacidade de definir as próprias leis, regras ou limites, sem a imposição de alguém, significando o agente que é capaz de auto-regular. Estão implícitos simultaneamente a liberdade relativa do agente e a limitação, ambas derivadas do poder externo da relação com o mundo natural e social. (MOGILKA, 1999)

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 decorrentes da vida material e social, entendendo o ser autônomo como possuidor de um senso de escolhas. Será por meio da ação da criança no meio social e cultural que será expandido o 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.

A estruturação da autonomia passa por uma etapa na qual é imprescindível o contato com a autoridade, com as necessidades do outro e com os limites que estas necessidades geram. A liberdade pessoal só se realiza quanto situada ao contexto e ao outro: isto é autonomia. (MOGILKA, 1999, p. 66)

As proposições educacionais de John Dewey emergem em um contexto norte americano onde duas tendências disputam os rumos da orientação educacional do país; uma representada por William Torrey Harris, que objetivava a preservação dos ideais humanista sedimentando elementos da civilização ocidental no currículo, entendido como uma síntese da cultura e suficientes para o desenvolvimento das capacidades mentais; e outra, que propunha fundamentar o currículo em novas descobertas científicas sobre a vida infantil, oriunda dos estudos da psicologia representada por Granville Stanley Hall, a partir dos estudos experimentais que apresentavam a organização do currículo como decorrente do desenvolvimento psicológico da criança, retomando os estágios da raça humana na história, a ontogênese que recapitula a filogênese (VALDEMARIN, 2010).

Dewey (2002a) em *A escola e a sociedade*, apresenta, talvez, a origem do que hoje se convencionou chamar de Nova Educação, aliás, atribui-se consensualmente ao autor o papel de representante desta vertente, por mais que ele nada se importasse com estes tipos de rótulos, ainda sim, apresenta uma educação atrelada ao progresso social. Para isso, a educação

deveria sofrer mudanças tão radicais quanto as que se processavam na sociedade como um todo, sejam os avanços no comércio e 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, estas enquanto atividades atreladas às condições sociais, como 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 activos, expressivos e de autonomia – tudo isso não são meros acidentes, são exigências duma evolução social mais vasta” (DEWEY, 2002a, p. 35)

Com essa função social atribuída à escola, Dewey (2002a) 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.

Segundo Valdemarin (2010), a introdução das ocupações sociais na escola representam um ganho tanto no desenvolvimento das habilidades técnicas quanto 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.

Cabe a sociedade determinar os rumos educacionais e a escola deve constituir-se como instituição que depura o contexto social, fundando-se sobre seus aspectos positivos: a capacidade humana de transformar o meio em que vive, a ampliação dos horizontes por meio da comunicação, a criação de aspirações coletivas. A concepção de escola como miniatura da sociedade, que se tornaria uma palavra de ordem no movimento de educação renovada, é aqui apresentada com definições bastante claras: trata-se de integrar a escola à sociedade, introduzindo a relação ativa com o conhecimento, própria das ocupações sociais colaborativas, como método escolar. (VALDEMARIN, 2010, p. 35)

Cunha (2001) nos escreve que Dewey acusa os liberais do século XIX de recuperarem a noção de natureza humana como justificativa às diferenças sociais sustentadas por supostas leis psicológicas, imutáveis e independentes do momento histórico e circunstâncias sociais, que, quando aplicadas aos indivíduos, são garantias que legitimam as diferenças, favorecendo que o liberalismo atribua a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso em sociedade ao próprio indivíduo. Para Dewey, a natureza humana é social, construída no mundo em que o indivíduo vive, formado pela herança cultural das gerações passadas, composta por elementos físicos e espirituais do presente e das relações que os homens estabelecem entre si somados à experiência individual.

A educação tem como um dos aspectos fundamentais o papel de poderosa ferramenta a serviço da democracia, conservando determinados valores e incentivando a revisão de outros, rumo à edificação de um mundo melhor no presente e futuro. (CUNHA, 2001)

2.2 Aspectos biográficos e históricos de John Dewey

John Dewey nasce em 1859 em Burlington, Estado de Vermont nos Estado Unidos da América, proveniente de uma família inglesa e possui uma vida escolar desinteressada. Em família, vive as dimensões professadas pela fé protestante da seita congregacionalista, demarcada por experiências singulares de convívio democrático e autonomia. (CUNHA, 2007)

Os congregacionalistas defendiam a autonomia para os membros de suas igrejas, não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis. Havia um espírito de igualdade, os ministros eram eleitos, o que poderíamos interpretar como uma forma de democracia religiosa. Instigavam a presença de Cristo nos indivíduos para que então a consequência fosse a solidariedade. Podemos dizer que, da religião, o que influenciou Dewey não foi tanto a teologia, mas a experiência democrática igualitária vivenciada em sua comunidade. (SOUZA; MARTINELLI, 2009)

Ingressa aos 15 anos na universidade de Vermont e obtém o bacharelado em artes; exerce o magistério em pequenas escolas da região dedicando-se ao ensino do Latim, Álgebra e Ciências durante dois anos na escola secundária de Oil City na Pennsylvania, Posteriormente, atua numa escola rural próxima a Burlington. Neste tempo, graças aos incentivos de um professor de Vermont, inclina-se à filosofia e escreve seus primeiros ensaios que são publicados no *Journal of Speculative Philosophy*¹⁴. Matricula-se na pós-graduação em filosofia na universidade Johns Hopkins, onde doutora-se em 1884 com uma tese sobre a psicologia de Emmanuel Kant e convive com as influências de adeptos do idealismo alemão, personificado por George Sylvester Morris, Charles Sanders Pierce, e, juntamente com William James, de Harvard, lança as bases da filosofia pragmática. (TEITELBAUM; APPLE, 2001)

Segundo Cunha (2007), a carreira profissional do professor Dewey desenvolve-se pelas Universidades de Michigan, Chicago, do Estado de Illinois, Columbia, onde se aposenta como professor emérito em 1930. Destacam-se as inúmeras viagens feitas a diferentes países como a União Soviética, China, Turquia e México, especialmente após a crise mundial de 1929.

Sobre a visita à União Soviética, Cunha (2001) escreve-nos que apesar do momento histórico conturbado que envolvia o país, Dewey mostrou-se muito bem impressionado com o espírito cooperativo que estava sendo colocado em prática nas instituições escolares da época, coincidentes com suas teses educacionais que vinculavam a educação a possibilidade de mudança social em um ambiente democrático. Porém, com as resoluções do Comitê Central do Partido Comunista soviético em 1931, principalmente a partir do decreto da pedologia

¹⁴ Jornal de Especulações Filosóficas

somadas à censura e repressão aos inimigos internos a então URSS, Dewey foi considerado inimigo externo.

Teitelbaum & Apple (2001), além de acrescentar a Universidade de Minnesota, em que Dewey aceita em 1888 ser diretor do departamento de filosofia, trazem uma informação não tão comum aos demais comentadores do autor, quando se referem à sua passagem pela Universidade de Chicago, presidindo um departamento que reunia as áreas de Filosofia, Psicologia e Pedagogia e sua dissidência com o então reitor,

Durante o período que se encontrava na Universidade de Chicago, Dewey fundou uma escola-laboratório de nível básico para ajudar a avaliar, modificar e desenvolver as suas ideias psicológicas e educativas. Todavia, uma querela com o Reitor da Universidade, William Rainey Harper, em parte relacionada com o uso da escola-laboratório como instituição de formação de professores, levou Dewey a demitir-se da Universidade de Chicago em 1904. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 196)

Ainda para estes autores, Dewey esteve profundamente envolvido nas causas e aspectos educacionais e as interfaces com as ciências sociais e políticas, algo que rendeu-lhe representatividade em diferentes agências e associações, tais como ‘Academia Nacional de Ciências’, *American Civil Liberties Union*¹⁵ – as quais ajudou a fundar. Foi também um dos membros fundadores do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque, membro editorial da *New Republic*¹⁶ e, no fim dos anos trinta, presidiu dois grupos que tentaram um terceiro partido e orientação radical que resultou de uma coligação entre a classe média, laboral e agrícola – *League for Independent Political Action* e o *People’s Lobby*¹⁷. (TEITELBAUM; APPLE, 2001)

Ao pensarmos o clima histórico e político dos Estados Unidos da América, destaca-se, nos olhares de Souza & Martineli (2009), um momento de guerra civil, de desenvolvimento da indústria e do comércio e assumidamente de posicionamento crítico tanto do liberalismo quanto do capitalismo, apesar de assumir-se liberal, o que inviabiliza o esforço de compreensão do seu pensamento político à moda dos clássicos do pensamento liberal.

Para Darling-Hammond (2010), o século XXI inicia-se com o sistema educacional norte americano passando por uma de suas maiores revoluções, segundo o qual igual alcance não será visto por mais um século. Tal como a Revolução Industrial conduziu à substituição das então pequenas escolas rurais pelas burocracias das escolas modernas, a era da informação exigirá novas formas de educação que permitam um pensamento mais criativo por

¹⁵ União Civil e Liberdade Americana.

¹⁶ Nova República.

¹⁷ Liga das Ações de Independência Política das Pessoas e do Trabalho.

parte dos estudantes, comunicando-se com mais eficiência, gerenciando informações e recursos, solucionando novos problemas e dedicando-se ao conhecimento técnico.

Teitelbaum & Apple (2001) apresentam os Estados Unidos da América nos princípios do século XX envolvido num “processo de transformação de uma sociedade agrícola relativamente simples para uma nação urbano-industrial muito mais complexa.” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 195)

Oliveira (2008) nomeia o contexto socioeconômico vivido por Dewey pautado por grandes turbulências, destacando em especial a grande depressão de 1929; a guerra mundial de 1939 e 1945; além da tensão global no contexto geopolítico mobilizado pela guerra fria, com a democracia ocidental tumultuada pelos movimentos estudantis no final dos anos 60 com os protestos contra a intervenção norte americana no Vietnã.

Dewey (2002a) condensa suas reflexões sobre as mudanças ocorridas na sociedade assumindo a expressão Revolução Industrial, entendida como movida pela aplicação dos conhecimentos científicos; das grandes invenções que utilizam as forças da natureza de forma menos dispendiosa; em um mercado com dimensões mundiais; dos meios de comunicação e distribuição mais baratos, sendo algumas das características que demandam a necessidade de um reposicionamento dos métodos e programas educacionais.

Superior a uma abreviação simplista de Nova Educação, compreendida a partir da mudança nos meios de produção, Dewey tece analogias entre as perdas de uma produção doméstica, onde a iniciação à vida comunitária estava presente, favorecida pelas próprias condições da produção, em detrimento a uma produção fabril; por isso, a chamada defesa, nestas circunstâncias, do treino manual, como aquele que preencheria as perdas nesta transição nos modos de produção. (DEWEY, 2002a)

O sistema de produção fabril foi precedido pelo sistema de produção doméstica e comunitária. Aqueles que vivem no presente têm apenas de recuar uma, duas ou, no máximo, três gerações para encontrar uma época em que o lar era praticamente o centro no qual se desenvolviam, ou em volta do qual estavam reunidas todas as formas típicas de ocupação industrial. [...] O processo industrial estava patente na sua totalidade, desde de a produção das matérias-primas na quinta até que os artigos acabados eram postos a uso” (DEWEY, 2002a, p.20)

É no cenário acima que Dewey (2002a) começa empreender esforços por uma mudança radical no campo educacional a partir das mudanças radicais que se operam nas condições sociais, caso contrário, ficará a educação sem produzir resultados palpáveis. A partir dessas contingências, é introduzido o conceito de formas de ocupação ativas, como o centro da renovação da educação que se associa à vida, estimulada pela experiência como alicerce do processo de aprendizado, explanado em mais detalhes pelo próprio Dewey (2010).

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, 2002, p. 78)

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 quanto ao termo autonomia, numa 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 dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa. (DEWEY, 2002a, p. 35)

Dentre os cuidados de uma escola ao educar, está a necessidade de não ser uma oficina isolada da vida, onde se prepara o indivíduo para uma determinada profissão, mas sim, um lugar onde indivíduo e sociedade constituam uma unidade. A oposição entre indivíduo e sociedade é fruto de concepções estáticas e isoladas de sociedades, não há indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos, ambos são fatores de uma mesma situação social como resultado de elementos diversos. (GIACOMELLI, 2011)

No processo educativo, o indivíduo e o meio social fazem parte de uma mesma unidade e sofrem mutuamente influências. O meio escolar deve fornecer condições que possibilitem o indivíduo a libertar e realizar sua própria identidade, pois a capacidade humana de aprender projeta a constituição de atitudes e experiências que remodelam a própria personalidade. (GIACOMELLI, 2011, p. 180)

Branco (2010) corrobora uma teoria educativa em John Dewey que concebe a natureza humana marcada pela plasticidade, entendendo-a fundamentalmente como interação, estabelecendo as relações sociais como constituintes do seu *self*. O desenvolvimento da individualidade corresponderá ao alargamento progressivo propiciado pela experiência pessoal fundado na experiência social, sendo este um dos objetivos da educação cooperativa democrática.

[...] somente a articulação entre democracia e os chamados processos de aprendizagem viabiliza uma cidadania plena, participativa, inclusiva e capacitadora. Assim, todo cidadão deve poder aprender a melhor se preparar para a vida, a desenvolver plenamente todas as suas capacidades e inserir-se no mercado de trabalho, como um ser autônomo e digno. (OLIVEIRA, 2008, p. 28)

No momento, ressaltadas as ‘devidas proporções’¹⁸, visualizamos uma estreita conexão entre o desenvolvimento humano apresentado no primeiro capítulo, emoldurado na perspectiva histórico cultural vigotskiana, onde, em suma, equalizam-se as mesmas prerrogativas constituintes do humano que se dão na relação, na interação, segundo a “lei” geral do desenvolvimento anunciada.

O fato é que todo indivíduo cresceu, 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 o indivíduo e sociedade se constituam em uma unidade. Não existe indivíduo sem sociedade nem sociedade sem indivíduo, ambos são fatores de uma mesma situação de vida social e resultado de diferentes fatores que sofrem mutuamente influências. (GIACOMELLI, 2011)

2.3 Uma filosofia de educação para a escola na sociedade democrática

A filosofia pragmática de Dewey (2007) deve se pautar em um método no qual sua principal característica é a manutenção entre o conhecimento e a continuidade das atividades que modificam propositalmente o ambiente. “O conhecimento como ação consiste em tornar conscientes algumas de nossas disposições para colocar em ordem uma perplexidade, por meio da compreensão da conexão entre nós mesmos e o mundo em que vivemos”. (DEWEY, 2007, p. 105)

Segundo Pagni (2011), a filosofia de educação proposta por Dewey não seria propriamente o fundamento da teoria pedagógica, por sua vez orientadora da ação educativa, mas uma atitude geral e articuladora de nexos que se operam nos sentidos que se descobrem na educação, tornando os problemas ali experimentados objetos da reflexão de seus agentes em um pensamento efetivamente educativo. O filósofo estado-unidense defende que o pensar a ser apreendido deve estar associado à qualidade estética das experiências que emergem na situação educativa, estimulando o crescimento dos envolvidos no processo educacional.

¹⁸ Quanto às *ressalvas às devidas proporções* – queremos nos referir a algo que será ampliado nas considerações finais desta pesquisa, que as produções tanto de Vygotsky quanto Dewey se compreendem delimitadas num período histórico muito próximo, se não o mesmo, 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.

A defesa da dualidade em detrimento aos muitos dualismos que fizeram parte da evolução dos sistemas filosóficos e refletidas nas devidas orientações educacionais, constituiu-se como uma das máximas da filosofia deweyana, de acordo com Teitelbaum & Apple (2001), e refletiam a antipatia de Dewey sobre pensamentos dicotômicos e princípios absolutistas.

Dewey atacou dualismos comuns tais como teoria e prática, indivíduo e grupo, público e privado, métodos e materiais escolares, mente e comportamento, meios e fins e cultura e vocação. A sua intenção não era valorizar um ou outro extremo mas, pelo contrário, por exemplo, no caso de começar uma planificação curricular com a criança ou a matéria escolar, reconstruir o debate de tal modo que as partes não sejam interpretadas como opostas. (TEITELBAUM; APLE, 2001, p. 199)

Dewey (2007) escreve-nos sobre a história de uma filosofia da educação pautada em uma separação entre uma educação liberal e uma educação profissional industrial com origem na Grécia, baseada na divisão entre uma classe que trabalha, ou melhor, dos que precisam trabalhar para sobreviver e uma classe que não tinha essa necessidade. Uma educação liberal destinava-se aos socialmente livres, enquanto que a educação destinada a uma classe socialmente escrava era pautada no treinamento servil, que além de garantir sua própria subsistência, precisava manter a outra classe. “A esses dois modos de ocupação, que se distinguem em atividades (ou ‘artes’) livres e servis, correspondem a dois tipos de educação: a básica ou mecânica e a liberal ou intelectual” (DEWEY, 2007, p. 34)

Algumas pessoas são treinadas com exercícios práticos para adquirir a capacidade de *fazer coisas*, de usar as ferramentas mecânicas envolvidas na transformação de produtos físicos e prestação de serviços pessoais. Esse treinamento implica somente habituação e habilidade técnica; opera pela repetição e pela constante aplicação, não por meio do despertar da nutrição do pensamento. A educação liberal objetiva treinar a inteligência para seu uso mais adequado: conhecer. Quanto menos o conhecimento se relacionar com assuntos práticos, com manufatura ou com produção, mais adequadamente ele concerne à inteligência. (DEWEY, 2007, p. 34)

Dewey não propõe uma educação diferenciada aos trabalhadores ou à classe operária, principalmente pela coerência em romper com a dicotomia entre trabalho e cultura. As alusões de Dewey quanto à instrução dos trabalhadores pautam-se na capacidade de incrementar o pensamento reflexivo e a perspectiva democrática a todos, sejam filhos de operários ou filhos de burgueses. A proposição central é oferecer aos jovens trabalhadores conhecimentos técnicos e científicos que os levem à compreensão da relevância social do trabalho, tornando possível a superação do estado de degradação imposto pelo capitalismo. Para isso, as escolas devem transmitir conhecimentos relevantes para uma significação mais ampla – científica, intelectual e moral para alterar a sociedade industrial existente. (CUNHA, 2001)

Com todas as mudanças; abolição da escravatura legal; disseminação da democracia; da ampliação da ciência e da educação, percebe-se que ainda existe na sociedade uma classe culta e uma inculta, uma trabalhadora e uma ociosa, tornando o ponto de vista aristotélico o mais próximo à crítica entre a separação de cultura e utilidade da educação contemporânea. A superação do problema originado em um possível equívoco teórico de Aristóteles, presumindo uma separação entre a produção de mercadorias e a prestação de serviços ante o pensamento autônomo, ou seja, conhecimento significativo e conquistas práticas, dificilmente será corrigida se continuarmos a tolerar a situação social que originou e sancionou esta concepção. (DEWEY, 2007)

É a partir dos elementos descritos que Dewey (2002a; 2002b; 2007) apresenta a necessidade de uma transformação educacional que altere as condições sociais, para tanto, empreende seus esforços nas condições de uma sociedade democrática, como aquela que terá como problema acabar com o dualismo, construindo um plano de estudos que torne a prática guiada pelo pensamento livre, tornando o lazer uma recompensa pela aceitação da responsabilidade no serviço ao invés de isento a ele.

Para Cunha & Pimenta (2011), tanto a sociedade quanto a escola democrática são ideais ainda não realizados para o próprio Dewey, contudo “Não há educação reflexiva sem democracia, mas não haverá democracia sem educação reflexiva.” (p. 68) Tomados os enunciados propostos como desafios à investigação, precisamos imaginar uma escola que contribua com o tipo de sociedade que queremos, compondo um ambiente que forme pessoas para a transformação da sociedade. Pode ser que essa sociedade, talvez, nunca exista, imaginada somente por quem acredite em um modo de vida de respeito a pluralidade e autonomia de pensamento, entretanto, não podemos imaginar algo sem tomar como base alguma garantia de exequibilidade como sugere Dewey.

Os vários grupos que compõem a sociedade democrática devem ser capazes de intercambiar as experiências entre si, de modo plural e livre, sem isentar as disputas em torno dos quais os significados, sentimentos e crenças prevalecerão sobre os outros. A democracia é condição necessária para a interação e comunicação livre entre os homens, a fim de que seus projetos e filosofias, conscientemente, reorientem suas experiências e aprimorem formas de vidas sociais melhores que as do presente. (PAGNI, 2011)

Segundo Oliveira (2008), na vida e obras de Dewey, o ponto de partida

[...] é tão simples quanto o seu pragmatismo: se a educação é vital para a consolidação da humanidade em sua plenitude e se a democracia é o melhor meio para realizar tal plenitude, logo o fomento da educação tornará exequível um ethos social onde um número cada vez maior de pessoas terá acesso aos meios capazes de

realizar tais fins. Em outras palavras, a democracia se realiza com a educação, assim como a educação (num sentido amplo e público) inevitavelmente conduz à realização de uma forma de governo democrático. (OLIVEIRA, 2008, p. 22)

Branco (2010) defende que o desenvolvimento de uma filosofia da educação é especialmente importante em se tratando de uma educação progressiva, não podendo basear-se em tradições consolidadas, consagradas e instituídas ao longo do século. Essa filosofia deve essencialmente basear-se na interação com a experiência, adequada e compreendida a partir da aplicação à educação, sobretudo na qualidade das experiências proporcionadas.

Para Giacomelli (2011), Dewey procura revolucionar a educação escolar por meio de uma reconstrução filosófica e cultural, na tentativa de resolução de um problema secular da filosofia, estabelecido pelo idealismo e empirismo. Sua filosofia de educação articula termos lógicos, estéticos e morais, sem desprender-se da realidade social na qual o conceito de experiência como mudança se ampara.

A educação escolar consiste em expandir, fazer crescer, enriquecer os significados da vida de cada ser humano que durante anos convive em uma escola, e o professor deve estar atento ao desenvolvimento individual de cada aluno, pois é a ele que cabe a tarefa de analisar com igualdade o ambiente e suas direções. Portanto, o professor não deve somente ser aquele que analisa e escolhe os melhores métodos de ensino e aprendizagem, mas, sim, aquele que está atento a sua própria experiência. (GIACOMELLI, 2011, p. 185)

Alicerçam a democracia, deste modo, a fé na inteligência humana e nas possibilidades que se abrem pela experiência cooperativa, surgindo como um experimento que radica o exercício de uma inteligência social não como fim, mas, meio para aprofundar a própria natureza humana, entendendo a igualdade de oportunidades como uma condição em que todo indivíduo pode contribuir para o social, independentemente de sua função ou posição social (BRANCO, 2010).

“Na visão deweyana, educar é formar indivíduos capazes de agir criticamente na vida social e reajustar seus valores na medida em que se defrontam com os problemas concretos de sua época” (CUNHA, 2007, p. 288)

Para Cunha (1999), Anísio Teixeira ao referir-se a uma confusão filosófica perdida em múltiplos caminhos sem diretrizes unificadas, resumiu uma tese deweyana, apresentando o papel da filosofia como uma contribuição ao esforço humano de aclarar o sentido da vida, posto que o sentido da existência, por ser social e historicamente determinado, é constantemente alterado, ao invés de ocupar-se de verdades supremas e transcendentais, imutáveis e permanentes. “Tendo em vista o princípio da variabilidade da experiência humana, sua dependência do contexto histórico e cultural, e considerando que o homem é um ser social por natureza [...]” (CUNHA, 1999, p. 45)

Ressaltamos que as concepções de Dewey (2002a; 2010) em defesa da experiência, configurando-se a partir da concretude das relações e as conseqüências no desenvolvimento humano, aproximam-se às ideias vigotskianas também do desenvolvimento humano apresentadas no primeiro capítulo quanto à formação das funções psíquicas superiores, se dando antes numa perspectiva intersíquica para posteriormente assumir uma dimensão intrapsíquica. Cabe observar que essa aproximação não pretende situar os dois autores em uma mesma vertente educacional ou sugerir que se tratam de interlocutores diretos. É preciso reconhecer que a perspectiva cultural de Vygostki se diferencia da perspectiva social de Dewey, mas, mesmo assim, há aproximações significativas e, considerando a problemática dessa dissertação, justificamos a aproximação.

2.4 Experiência na educação

Antes de escrevermos propriamente sobre uma escola composta pela experiência como método para o desenvolvimento de seus objetivos educacionais, destacamos que as primeiras concepções sobre a experiência como *mediadora*¹⁹ do desenvolvimento e da aprendizagem é apresentado por Dewey (2002a), com o cuidado e advertência sobre os equívocos na compreensão da experiência sustentada em um aparente espontaneísmo²⁰ quanto ao papel do aluno, combatido pelo autor, entretanto, oportunamente aproveitado pelos seus críticos, será retomado com mais amplitude na obra *Experience and Education* do próprio Dewey (2010).

Desta forma, procuramos articular as ideias do autor a partir destas referências históricas, que constituem momentos distintos, mas complementares, trazendo-nos segurança quanto a uma linearidade de concepções e pensamentos defendidos por John Dewey. Adotamos também Dewey (2007), sobretudo no capítulo que versa sobre *O trabalho e lazer*, discutido parcialmente no subtítulo anterior e retomado nas ideias que seguem sobre o processo educacional.

¹⁹ A expressão não é utilizada por John Dewey, ainda sim, quando identificamos o papel em que o educador precisa desempenhar frente ao processo educacional, percebemos que muito se assemelha ao que discutimos no primeiro capítulo sobre a concepção de mediação na perspectiva histórico-cultural, por isso aqui já mencionada e retomada nas considerações com um tratamento mais amplo. Dewey (2002a) 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 nítido alguns traços dessa possível similaridade à ideia de mediação como intervenção pedagógica.

²⁰ Espontaneísmo ou espontaneísta serão termos empregados para configurar a condição do que é espontâneo, livre.

Importante também destacarmos que as obras *A escola e a sociedade* (DEWEY, 2002a) e *A criança e o currículo* (2002b) são referenciadas a partir das experiências de John Dewey à frente do então criado por ele laboratório da Escola Elementar da Universidade de Chicago, que, dentre seus objetivos, cumpria eminentemente as funções de ser um espaço privilegiado, apesar de seus questionamentos sobre a ausência de recursos, para a experiência de metodologias de aprendizagem e iniciativas a formação de professores.

O trabalho empreendido na Escola Laboratório, reunindo condições para a pesquisa além do ensino, fazia com que a atenção das professoras se voltassem para outras aquisições, além das habilidades básicas da leitura e escrita, considerando os ganhos com a sociabilidade, participação em empreendimentos coletivos e diferentes formas de expressão. Conforme a proposição ali elaborada, esses também eram objetivos fundamentais da instituição escolar. A ligação entre a escola e a vida ou entre a escola e a sociedade estreitou-se, produzindo alterações na organização curricular e nas práticas pedagógicas. (VALDEMARIN, 2010, p. 63)

Dewey (2002a) começa o segundo capítulo – *A escola e a vida da criança* – com uma história vivida por ele mesmo, percorrendo algumas lojas de material escolar à procura de cadeiras que satisfizessem integralmente as necessidades das crianças. Reproduzimos um episódio relatado por Dewey (2002a) sobre a fala de um dos comerciantes que simbolizam e concretizam as dificuldades enfrentadas, bem como a dimensão da simples e complexa mudança que estava por realizar-se na configuração de toda a história da educação tradicional.

“Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas estas são para ouvir.” (DEWEY, 2002a, p. 38)

Tudo foi concebido a fim de que a criança ouça, nada além disso. Algo que assinala a dependência de uma mente em relação à outra. Comparativamente falando, a atitude de ouvir significa passividade, absorção de um número de materiais já prontos, preparados pela escola e que a criança deverá assimilar o mais perfeitamente possível em um menor espaço de tempo (DEWEY, 2002a).

É no contexto acima que Dewey (2002a; 2002b) defende a existência das oficinas criadas a partir do desenvolvimento das ocupações na sociedade, com o intuito de conferir ao aluno a condição de sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, o que não significa, apesar de levemente explorado pelos seus críticos, que esta criança será deixada à margem de um espontaneísmo.

De acordo com Mogilka (1999), não há uma proposta espontaneísta na pedagogia da escola nova como argumentam muitos dos críticos, mas, sim, uma proposição que desenvolve e direciona a natureza da criança tornando-a gradualmente consciente das necessidades do mundo adulto. A atividade escolar e o conhecimento precisam estar próximos aos interesses da criança, não interesses indiscriminados, ao contrário disso, interesses que conduzam à

prática educativa e atendam as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. O caráter educativo residirá também na escolha seletiva desses interesses, não limitando o processo única e exclusivamente a esses interesses, considerando que eles podem e devem ser ampliados.

Será por meio da ação que ocorrerá a estruturação e o desenvolvimento das funções e potencialidades humanas, não havendo indissociabilidade entre o interesse e a atividade, uma vez que os interesses e as atividades possuem um caráter ativo, propulsivo, nunca serão passivos, tenderão a engajar a criança na satisfação de suas necessidades associadas aqueles interesses (MOGILKA, 1999)

Segundo Dewey (2002a), esta mudança de foco na percepção da criança no processo educacional, metaforicamente equivaleria a mudança operada por Copérnico em relação ao eixo gravitacional da Terra, onde a criança, simbolicamente passa a ser o sol, o centro, dos quais os instrumentos da educação gravitariam ao redor. A criança que naturalmente é ativa e dinâmica precisa vivenciar o maior número de possibilidades da vida social, com a devida gestão sobre as atividades, conferindo-lhes rumos específicos, se estruturando como cerne do processo educativo.

Quando Dewey se posiciona a favor de uma escola ativa, está em defesa de um aluno que deve ter iniciativa, originalidade e ações cooperativas, cabendo ao professor dirigir o ensino por meio do estímulo ao pensamento reflexivo a partir de situações que favoreçam o fluxo de ideias. O professor reflexivo assume a função daquele que cria estratégias pedagógicas que instiguem os alunos a serem produtores do conhecimento. (BECHI, 2011)

Dewey (2002a), procurando sintetizar o *Desperdício na educação*, no terceiro capítulo da obra, adverte-nos criticamente sobre alguns períodos vividos na história da escola e seus muitos desperdícios e, não diferente de sua concepção filosófica, contrária a todo e qualquer dualismo estanque, discorre sobre o distanciamento entre a escola e a sociedade.

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 devolvido e aplicado na vida cotidiana, tornando a escola um todo orgânico ao invés de um conjunto de partes isoladas. (DEWEY, 2002a, p. 78)

Dewey (2010) começa a obra *Experiência e Educação*, contextualizando aquilo que nos parece um embate ainda presente em nossos dias, o fato de que a história da teoria educacional é marcada pelos opostos; de um lado uma perspectiva de educação que se desenvolve de dentro para fora; de outro, a perspectiva de fora para dentro, num lado os dons naturais, no outro, seu respectivo processo de superação das inclinações naturais substituindo-

as por hábitos adquiridos sob pressão externa. Nesta reflexão, Dewey (2010) destaca que a ideia fundamental de uma educação tradicional sustenta-se no passado, melhor dizendo, na transmissão do passado à nova geração, acreditando-se que nessa transmissão há a preparação para as futuras responsabilidades dos jovens, o sucesso na vida.

Aprender aqui significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores. Mais que isso, o que é ensinado é considerado como essencialmente estático. É ensinado como um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerá no futuro. Trata-se do produto cultural de sociedade que consideram que o futuro será exatamente como o passado, e que passa a ser usado como substância educacional em uma sociedade em que a mudança é uma regra e não uma exceção. (DEWEY, 2010, p. 21)

Por mais que sejam constantes os paralelos feitos por Dewey (2010) entre uma escola tradicional e uma escola nova, também chamada por ele nesta obra de progressiva, faremos uso destes contrapontos apenas quando se referir à investigação da presença ou ausência da autonomia, seja na atuação do professor ou aluno, sendo este o objetivo específico que procuramos materializar neste capítulo.

Entendemos que o fragmento anterior ilustra um dos componentes centrais nas críticas que serão apresentadas por Dewey (2010) quanto a uma nova educação, assumida como um descontentamento com a educação tradicional. Sobretudo ao considerarmos a imposição dos conteúdos e os que sofrem a imposição, mesmo quando os professores se tornam hábeis em mascarar tal imposição. Estes últimos, “[...] Os professores, são entendidos como agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos e as regras e condutas são reforçadas.” (DEWEY, 2010, p. 20)

Cultuar a individualidade em detrimento a imposição; substituir a disciplina externa por uma atividade livre; opor-se a uma aprendizagem por meio de textos e professores, desenvolvendo-a a partir de um aprender na experiência; substituir o treino pela aquisição de habilidades e técnicas como meios para atingir fins atrelados às necessidades vitais dos alunos, aproveitando das oportunidades do presente em detrimento a um futuro remoto, que opõe-se a um mundo dinâmico, são algumas condições para uma educação progressiva quando comparadas à educação tradicional. (DEWEY, 2010)

Para sintetizarmos, assumindo o nítido risco do empobrecimento das questões postas, mas com o cuidado também da delimitação, quando apresentamos as ênfases que assentam-se no passado, presente ou futuro, Dewey (2010) é defensor de uma aprendizagem em que valendo-se do presente da experiência, o desafio será encontrar as relações com o passado, fazendo com que as ações para conhecer o passado sejam antes um instrumental poderoso

para se lidar com o futuro, rejeitando o conhecimento do passado como um fim da educação, mas um meio. Desta maneira, a experiência é referenciada como aquela que possui relações íntimas com a educação, cabendo à educação progressiva a união entre experiência e aprendizado.

Sobre a organização das “matérias curriculares”, considerando que algumas novas escolas atribuíram pouca ou nenhuma importância a este aspecto, com o receio de investir contra a liberdade individual conferida ao aluno, Dewey (2010) destaca que são frutos de certos exageros que desprezaram a função do passado como meio. Por isso talvez, inferimos, seja este um dos elementos com que Dewey (2010) apresenta a educação progressiva como mais simples que a tradicional, uma vez que está em harmonia com os princípios do crescimento, condenando a artificialidade com que conteúdos e métodos são organizados na escola tradicional, entretanto, “[...] o fácil e o simples não são idênticos. Descobrir o que é realmente simples e agir de acordo com essa descoberta é uma tarefa extremamente difícil.” (DEWEY, 2010, 31).

Como enfatizei mais de uma vez, os caminhos da educação nova não são mais fáceis de seguir do que os velhos caminhos. Na verdade são caminhos mais exigentes e difíceis e assim se manterão até que tenham alcançado a maioria, e isso levará anos de trabalho sério e cooperativo por partes daqueles que os adotarem. (DEWEY, 2010, p. 94)

Branco (2010), discorrendo sobre a ideia de uma experiência educativa em John Dewey e indagando-se sobre a interpretação de uma experiência que se torne educativa, afirma que uma resposta mais importante quanto à educação progressiva, sustenta-se em uma aprendizagem que corresponde ao desenvolvimento, estabelecendo caracteristicamente uma relação orgânica entre a experiência pessoal e a educação, por conseguinte, demanda uma teoria da experiência. A inexistência de uma relação de organicidade entre a experiência e aprendizagem denotariam uma experiência deseducativa, ou seja, inibição do crescimento.

A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. [...] Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. (DEWEY, 2010, p. 27)

É um erro supor que não havia espaços para a experiência na educação tradicional, ao contrário disso, existia, contudo, sem um plano específico para o desenvolvimento. Tudo depende da qualidade desta experiência, considerando como primeiro aspecto, aquele imediato, sendo agradável ou não e o segundo, aquele que diz respeito às influências sobre as experiências posteriores, sendo esse o argumento quanto à necessidade de um plano que conduza a educação, construído no que e no como deve ser feito. (DEWEY, 2010)

São consideradas experiências deseducativas aquelas que produzem a insensibilidade e incapacidade de resposta aos apelos da vida, impossibilitando a aquisição de experiências mais ricas. Existem também aquelas experiências que aumentam a agilidade em determinado tipo de atividade, mas que habitam a pessoa a fazer sempre as mesmas coisas, também impossibilitando de adquirir novas experiências. (GONZATTO, 2011)

Em defesa de uma escola mais humana que a tradicional, Dewey (2010) apresenta o conceito de ‘*continuum*’ experiencial como o critério para discriminar uma experiência de valor educativo das que não possuem o mesmo valor. Por essa discriminação, inerente aos diferentes valores e tipos de experiências, o movimento progressivo na educação está mais de acordo com o ideal democrático, ao contrário da educação tradicional que possui muito de autocrático.

De acordo com Bechi (2011), parafraseando Dewey, “[...] a educação precisa ser concebida como processo ativo e construtor da experiência humana. O processo educativo deve levar em conta os dois princípios fundamentais da experiência: o conceito de continuidade e o conceito de interação.” (BECHI, 2011, p. 202)

“Crescimento, ou crescendo no sentido de desenvolvendo, não só fisicamente, mas também intelectualmente e moralmente, é um exemplo do princípio da continuidade.” (DEWEY, 2010, p. 36)

O conceito de hábito é trazido por Dewey (2010) como fruto de uma experiência modificada por uma ação tanto em quem a pratica quanto em quem a sofre, afetando a qualidade das demais experiências. Esta concepção ampliada tratará o hábito como um modo mais ou menos fixo de se fazer as coisas, demandando a formação de atitudes²¹ emocionais e intelectuais, que envolvem nosso modo de receber e responder às condições com que nos deparamos na vida. “[...] em cada caso há algum tipo de continuidade já que cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou difícil agir nessa ou naquela direção.” (DEWEY, 2010, p. 37).

Ao educador, segundo Dewey (2010), caberá o papel daquele que norteará a direção e os desafios contidos na experiência, emprestando sua maturidade²² aos imaturos. “Sua tarefa

²¹ Atitudes sociais serão exploradas no próximo capítulo na perspectiva da psicologia social, entretanto, faremos as devidas analogias com o conceito apresentado de forma periférica em Dewey (2010) que apresenta sensíveis semelhanças.

²² A expressão parece-nos razoavelmente próxima a ideia vigotskiana de mediação apresentada no primeiro capítulo, onde podemos entender que a mediação social como uma intervenção pedagógica, o docente poderá emprestar suas funções psicológicas superiores aos alunos, com o intuito de equalizar os signos e significados que se dão no processo da aprendizagem.

como educador é, portanto, ver em que direção caminha uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 38). Importante destacarmos que não se trata de uma imposição da sabedoria do adulto como um controle externo, mas, sim, constitui-se como sua tarefa o estado de alerta sobre as atitudes e tendências de hábitos que estão se formando, 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, como, por exemplo, a formação da atitude de continuar aprendendo são fundamentais para o futuro do aluno.

[...] a atuação do educador requer mais do que conhecimentos, qualidades pessoais e atitudes morais, fazendo-o desempenhar essa função social na relação com os alunos e, ao mesmo tempo, estar atento às situações que os levem ao processamento de experiências efetivamente educativas. Nesse sentido, os educadores deveriam estar munidos de uma teoria em que tal experiência só seria verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas sobre as quais poderiam exercer algum controle externo, sem privar o exercício da liberdade de seus alunos, se achassem subordinadas ao que ocorre no interior de cada um deles. O que não significa, por seu turno, subordinar aquelas condições objetivas às condições internas ou psicológicas, no sentido de estabelecer que estas últimas seriam primárias em relação às primeiras e, portanto, a experiência educativa do aluno ocorreria sem as condições de controle externo estabelecidas pelo educador. (PAGNI, 2011, p. 54)

Para Gonzatto (2011), uma das funções do educador é preparar o ambiente para que novas experiências aconteçam, verificando os rumos que as experiências dos alunos estão tomando e observando o trajeto. O educador não pode ignorar que a experiência humana do aluno se deve ao contato social, principalmente entre ele e o educando, cuidando para que na condução dessas experiências não haja uma imposição disfarçada de fora para dentro. A experiência não acontece apenas dentro das pessoas, mas, constrói-se nas relações exteriores com as outras pessoas, coisas e o próprio mundo.

Dewey (2010) conceitua interação como uma condição em que há igual valor entre as condições objetivas e condições internas no intercâmbio propiciado pela experiência, significando em um conjunto o que se intitula situação. Os conceitos de interação e situação não se separam, a experiência sempre será fruto de uma transação que se dá entre o indivíduo e seu ambiente. As condições objetivas da experiência serão aquelas que estão sob a regulação do educador, fazendo com que se torne responsável pela determinação do ambiente em interação com as necessidades dos alunos para a criação de uma experiência educativa válida.

[...] é responsabilidade do educador o dever de instituir um tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, mais difícil. O educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual ele está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolvam essas capacidades. O planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o livre jogo para a individualidade de experiência e, ainda

sim, sólido o bastante para direcionar o contínuo desenvolvimento das capacidades dos alunos. (DEWEY, 2010, p. 60)

O professor ao iniciar sua prática pedagógica precisa conhecer quem são os agentes de sua ação, associando o processo de ensino-aprendizagem ao contexto social, econômico e cultural dos sujeitos envolvidos. O processo de interação é o resultado da relação entre o sujeito e o meio em que está inserido, onde os dois polos são ativos, ou seja, um exerce influência sobre o outro. (BECHI, 2011).

“Assim como as experiências dos sujeitos sofrem transformações ao se relacionarem com o mundo externo, num processo de interação, o sujeito também transforma a realidade externa ao traduzir suas experiências em ações.” (BECHI, 2011, p. 203)

Dewey (2010), com o cuidado de materializar o que ele mesmo julga abstrato em sua filosofia, as implicações dos princípios de interação e continuidade apresentados acima, nos escreve sobre o cidadão sujeito a grande quantidade de controle social que, parcialmente, não limitam sua liberdade pessoal. Sem regras não há jogo, a comunidade estabelecerá a ordem a partir de uma confiança mútua, onde tanto o controle social como o indivíduo são partes e não elementos exteriores. Numa escola bem organizada, o controle de um indivíduo se dá a partir das atividades propostas, na qual o educador se apresentará como um líder não um ditador, em função, principalmente de constituir-se como um membro mais amadurecido, de mais responsabilidade, a quem caberá direcionar as ações para a vida comunitária. A quantidade e qualidade da liberdade que, segundo Dewey (2010), é a mais importante liberdade, a da inteligência, deve ser um meio de crescimento que mobilizará o educador a refletir sobre os estágios de desenvolvimento, variando de indivíduo para indivíduo.

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)

Por propósito devemos entender como o processo final em que o impulso e o desejo foram devidamente ponderados pela operação da inteligência, considerando que impulso e desejo podem causar consequências não apenas a si mesmo mais a interação e cooperação. Propósitos são formulados a partir da observação, de situações já ocorridas no passado, sobretudo a partir dos conselhos e advertências feitos pelos mais experientes, e pelo julgamento do que acredita-se compreender toda a situação. (DEWEY, 2010)

Apesar de não constarmos com grande frequência a presença do termo autonomia nos escritos pedagógicos investigados, compreendemos o ambiente educacional proposto por

John Dewey tendo como característica uma autonomia que nos parece latente quando pensamos o aluno como centro do processo educacional em sua atuação como sujeito do processo de aprendizagem, sobretudo com a inserção das ocupações sociais no ambiente pedagógico, em detrimento às definições que nos remetem à imposição ou dependência do aluno para com o professor, entendemos presumidas as condições para a continuidade da reflexão sobre o desenvolvimento das atitudes sociais que passamos a apresentar no capítulo que segue. As atitudes sociais serão definidas e organizadas sendo foco da mediação facilitada pela ambiência educacional sugerida pelos escritos de John Dewey.

III Capítulo

Atitudes Sociais²³ – componentes que antecedem o agir: contribuições da Psicologia Social

Atentos à consecução de mais um dos objetivos específicos da pesquisa, significado pela apresentação da definição e características das atitudes sociais nos horizontes da Psicologia Social,²⁴ propomos aproximação às ideias desenvolvidas no primeiro capítulo, onde expomos nosso entendimento sobre a mediação, ao encontro das condições sugeridas pelos escritos pedagógicos que ensejam uma autonomia, desenvolvida no segundo, empreendemos esforços para discorrer sobre as acepções de uma psicologia social norte-americana²⁵, na qual o conceito de atitudes sociais foi amplamente difundido, a partir de uma psicologia social latina a brasileira²⁶ que aporta-se, dentre suas especificidades, em uma escola que buscou referências na psicologia soviética, inspirada no materialismo histórico e dialético marxista.

Destacamos o conceito de atitudes sociais da psicologia norte-americana e propusemos uma interpretação à luz da psicologia social brasileira e suas influências européias, por dois aspectos em especial: o primeiro quanto a dificuldade em encontrar referências bibliográficas em que a psicologia social brasileira defina as atitudes sociais como seu objeto de estudo. A possível inexistência deste material ou nossa limitação em identificá-

²³ As atitudes sociais serão exploradas a partir de suas dimensões conceituais e constituintes.

²⁴ Pelas motivações que enunciamos no corpo do próprio texto, por mais que façamos uma relação de contraponto às perspectivas de uma Psicologia Social Norte-Americana em detrimento a uma Psicologia Social Brasileira ou também entendida como Psicologia Social da América Latina, não nos aventuramos a explorar as características deste momento histórico, comentados por muitos autores, intitulado como “Crise na Psicologia Social” que nos fala Carvalho & Souza (2010) ou ainda, na militância dos mesmos movimentos políticos que circundam a referida crise para Lima (2009) na criação da ABRAPSO – Sociedade Brasileira de Psicologia Social na década de 80 envolvendo a Silvia Tatiana Mautner Lane e o rompimento com a ALAPSO – Associação Latino Americana de Psicologia Social, então gerida por um dos principais “oponentes” ideológicos de Lane, Aroldo Rodrigues. Nossa opção por não discorrer na íntegra sobre a referida Crise deve-se ao fato de não julgarmos imprescindível às motivações destacadas, ao contrário, sempre cuidando para que o texto esteja situado a um determinado contexto, reconhecemos a existência da Crise e seremos parcimoniosos ao entrelaçarmos nossas convicções ao encontro do nosso propósito. Em linhas gerais, estamos de acordo com Carvalho & Souza (2010) quanto as ações demandadas pela “Escola de São Paulo” de Psicologia Social que tem Silvia Lane como percussora, sustentam-se numa crítica aos modelos tradicionais norte-americanos e europeus de uma Psicologia Social que deve se comprometer-se com a transformação social.

²⁵ No início do livro de Lambert & Lambert (1968), a Psicologia Social é apresentada como um estudo experimental dos indivíduos, mediante a treinos e a experiência, examinados a partir do seu ajustamento social e cultural. E afirma ainda que a Psicologia Social deve ser palco para o encontro de múltiplos interesses, referindo-se a outras ciências e profissionais, por exemplo sociólogos e historiadores. Impõe-se aos psicólogos sociais como missão científica “por a prova não só as simples e soberanas doutrinas, mas também as mais elaboradas; abrir caminhos férteis para comprovar a validade das mesmas; e desenvolver explicações mais amplas da natureza social do homem, explicações estas baseadas em fatos empíricos”. (p. 10)

²⁶ Para Lane (1984), a América Latina vive à década de 50 um período sobre forte influência e oscilação entre uma das psicologias sociais norte-americanas e européias, sobretudo pela dependência econômica e cultural. Sua proposta é de uma Psicologia Social com base materialista-histórica.

los, pode estar atrelada a um posicionamento ideológico da então psicologia social brasileira que refuta uma psicologia americanizada por entendê-la, acima de tudo, como uma psicologia do ajustamento do indivíduo ao social, contrária à finalidade de estudos desta escola, inferimos; em segundo, assumimos a dificuldade anunciada e começamos a escrever sobre algumas alternativas de aproximações entre uma perspectiva de psicologia soviética, também alicerçada em ideias vigotskiana de uma psicologia norte-americana, sustentada, talvez em algumas teses deweyanas.

Apesar de não explorarmos as ideias em uma perspectiva psicológica e sim pedagógica, educacional, tanto Vygotsky quanto Dewey mostram-se descontentes com a Psicologia de seu tempo, ora por mostrar-se essencialmente introspectiva, experimental ora por mostrar-se eminentemente ambiental, determinística. Assim, encontramos sentido e significado na psicologia social brasileira que ao eleger o método dialético como o caminho, entende o homem envolto por uma concepção material e histórica.

É na síntese das ideias sobre hábitos e atitudes apresentadas Dewey (2010) que buscamos um encontro, ou desencontro, com o que existir de contrário na mediação em Vygotsky (1996), apresentada no primeiro capítulo, que retomamos a perspectiva do método dialético que nos propusemos seguir. Parafrazeando ambos, evidenciamos que é na relação que buscamos a síntese para Vygotsky (1996) e, na filosofia de Dewey (2007), que esquivamos de verdades estanques e dualismos maniqueístas.

Elaborados os parágrafos que antecedem, quase todos assumidamente com características de nota introdutória, nos preocupamos em provocar as interfaces entre os eixos estruturantes desse trabalho e ao mesmo tempo abarcar algumas das especificidades do campo de estudos das atitudes sociais para a Psicologia Social. Nossa percepção sinaliza que as atitudes sociais enquanto objeto de análise da Psicologia Social vêm sendo gradualmente incorporadas ao campo de estudos educacionais, sobretudo a partir das referências de competência presentes nos documentos oficiais como matrizes das expectativas de formação, principalmente as que se referem aos saberes da educação profissional.

Restam-nos mais alguns questionamentos: por que trazer as atitudes sociais para o diálogo a partir dos temas apresentados ? Qual a sua contribuição integradora ?

Respondermos a estes questionamentos assumindo que ao nos depararmos com as limitações de espaço tempo que a modalidade *Stricto Sensu* do Mestrado oferece, seria inócuo para não dizer impossível, assumir uma investigação sobre o comportamento autônomo, dada a impossibilidade na longitude necessária que procuramos abarcar nosso objeto de estudo, onde seria preciso identificarmos se de fato a mediação como estratégia de intervenção

pedagógica desenvolve a autonomia no alunos e egressos da educação profissional de nível médio. Outrossim, o conceito de atitudes sociais que adotamos permite o olhar sobre o que antecede o comportamento, logo, condições para o desenvolvimento na autonomia, sobretudo a partir dos seus componentes constituintes. Desta maneira, quais são os desafios do educador na mediação de atitudes sociais na autonomia?

A fim de não aventarmos mais um referencial teórico, pois entendemos termos o suficiente para problematizar uma contribuição sobre os temas eleitos, mas ainda sim, preocupados em não retirar um conceito (atitudes sociais) sem estabelecer as relações mínimas em que o mesmo emerge, destacamos que são nossas intenções: (i) apresentar o conceito de atitudes sociais e suas características; e (ii) extrair o conceito da psicologia norte-americana e propor a leitura a partir da psicologia social brasileira, sobretudo no que diz respeito aos processos de desenvolvimento das atitudes sociais no campo educacional.

A psicologia definida como norte-americana será explorada a partir das ideias apresentadas por Klineberg (1954), por entendermos e ser considerado um marco na apropriação de um brasileiro da psicologia norte-americana, além da identificada obra ser a primeira apresentada sobre o tema no país, fazendo com que muitos se referenciem a partir dela, seguida por Lambert & Lambert (1968). A perspectiva da psicologia social brasileira será apresentada a partir das ideias de Lane (1995; 1984)

Guiados pelas nossas intenções, apresentamos as primeiras definições sobre as atitudes sociais e, por um princípio de coerência estrutural, mantidos em todos os capítulos desta pesquisa, primeiramente trazemos conceituações etimológicas e propedêuticas. Posteriormente, apresentamos as definições e característica das atitudes sociais a partir da psicologia norte-americana e finalizamos com a exposição das teses da psicologia social brasileira e as aproximações à psicologia soviética.

3.1 Etimologia e definições preliminares sobre Atitudes Sociais

Considerando tratar-se de um termo amplamente utilizado e apropriado pelo senso comum, é esperado que incidam alguns equívocos em relação à compreensão do sentido e significado. Aliás, um dos principais descuidos associados ao vocábulo Atitudes Sociais, está em sua correlação como similar à noção de comportamento ou ação sobre determinado objeto social.

Visitamos alguns dicionários para entender o que pode ser considerado como um facilitador ou facilitadores do comum equívoco mencionado, antes mesmo de emoldurarmos a

necessária estrutura teórica que definimos no início deste capítulo. Para isso, começamos com a origem etimológica que nos traz a seguinte definição,

“Atitude – s.f. postura do corpo, disposição de alguém em face de uma decisão. Fr. Atitude que procede do latim *aptitudinem*” (BUENO, 1974, p. 416)

Para Abbagnano (2003),

Atitude (in. *Attitude*; fr. *Attitude*; al. *Einstellung*; it. *Atteggiamento*). Termo amplamente empregado hoje em dia em filosofia, sociologia e psicologia para indicar, em geral, a orientação seletiva e ativa do homem em face de uma situação ou de um problema qualquer. [...] Mais precisamente, a A. pode ser definida como o projeto de opções porvindouras em face de certo tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação (p. 89)

Em Houaiss (2004), “a.ti.tu.de s.f. 1. maneira como o corpo está posicionado; pose, postura 2. modo de agir.” (p. 73)

Propedeuticamente, podemos inferir que as respectivas definições não necessariamente subsidiam ou contribuem para o equívoco que mencionamos existir quanto à apropriação do termo, sobretudo quando nos atemos a uma ‘disposição para agir’ ou ‘uma orientação ativa face a uma situação... projeto de opções’; no entanto, uma primeira característica evidencia-nos que o acesso à identificação de uma presumível atitude se dá quando esta atitude mostrar-se observável no comportamento. Desta maneira, podemos fazer uma precoce mais consistente divisão didática entre a relação das atitudes e comportamentos, sendo que o último pode surgir como uma consequência ou não de determinada atitude.

Morris & Maisto (2004), apresentam-nos as atitudes como:

Uma atitude é uma organização relativamente estável de crenças, sentimentos e tendências em relação a algo ou alguém – denominado objeto da atitude. As atitudes são importantes principalmente porque influenciam de maneira freqüente nosso comportamento. (p. 469)

Para Bardin (1977),

Uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opiniões (nível verbal), ou actos (nível comportamental), em presença de objectos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas, etc.) de maneira determinada. Correntemente falando, nós temos opiniões sobre as coisas, os seres, os fenômenos, e manifestamo-las por juízos de valor. Uma atitude é um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação mais ou menos coloridas (p. 156)

As definições acima, entendidas e delimitadas em um olhar preliminar da Psicologia, apresentam as atitudes sociais como uma forma regular e podemos dizer consistente de

reagir(agir) a determinadas situações a que o ser humano é exposto. Interessante percebermos que se tratam de influências ideológicas que se complementam, uma de ascendentes norte-americanos, ilustrado nas ideias de Morris & Maisto (2004), e outra ilustrada pela francesa Laurence Bardin (1977) com características européias. Destacamos nas ideias de Bardin (1977) a conotação de um núcleo, uma matriz que pode ser inconsciente, com influências psicanalíticas²⁷. Algo que não está presente nas acepções da psicologia norte-americanas como veremos a seguir.

3.2 Atitudes Sociais – contribuições da Psicologia Social Norte-Americana

Segundo Klineberg (1954), apoiando-se no inédito estudo de G. W. Allport (1935) sobre as atitudes, onde o conceito é apresentado como o mais característico e indispensável à Psicologia Social Americana contemporânea, decorre quase vinte anos em que o estudo sobre as atitudes permanecem como a mais importante área de pesquisa, inclusive 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, *apud.*, KLINEBERG, 1954), “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”. (1935, p. 810, 1954 p. 497).

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

Klineberg (1954), baseando-se nos referenciais acima, esclarece a diferença existente entre as atitudes e as opiniões, principalmente por haver alguns descuidos no emprego destes termos em suas aplicações práticas, em estudos de opiniões públicas que se confundem e contribuem para a incerteza do termo atitude,

Opiniões estão intimamente ligadas às atitudes, se acreditamos verdadeiro que o julgamento de um objeto ou grupo é, obviamente, fator de determinação de nossa disposição para reagir a certos modos de preferência a outros. Seria desejável

²⁷ Para o termo, entendemos as contribuições e postulados teóricos de Sigmund Freud sobre o inconsciente e a estruturação da Psicanálise.

reservarmos o termo *atitude* para indicar aquilo que estamos dispostos a fazer, a *opinião* para representar aquilo em que acreditamos ou consideramos verdadeiro. Habitualmente coexistem, mas não necessariamente. (KLINEBERG, 1954, p. 497)

Lambert & Lambert (1968) mantém as influências acima, inclusive parafraseiam Klineberg (1954), sistematizam e ampliam o conceito de atitudes, como:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação as 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 êsses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associadas com uma maneira particular de pensar em certas pessoas e acontecimentos. Desenvolvemos nossas atitudes ao enfrentarmos e ajustarmos-nos ao meio social e, uma vez desenvolvidas, emprestam regularidade aos nossos modos de reagir e de facilitar o ajustamento social. (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 78)

Para os autores Lambert & Lambert (1968), os adjetivos ‘organizados’, ‘coerentes’ e ‘habituais’ são utilizados para indicar que as atitudes sociais são modos aprendidos de ajustamentos, por isso, hábitos complexos. Não é sempre que estamos cômnicos de nossas atitudes como influências em nosso comportamento social; no entanto, se emprendermos uma análise detalhada podemos identificá-las em nós mesmos a partir das nossas tendências de reação de suspeita ou hostilidade a determinados fatos novos. São lampejos introspectivos que fazem com que as atitudes funcionem dentro de nós, mas nem sempre as revelamos abertamente. Através da experiência com os outros, aprendemos a manter algumas de nossas atitudes escondidas. Por isso também, mantemos a expressão tendência de reação ao invés de reação, como terceiro componente das atitudes. (LAMBERT; LAMBERT, 1968)

Sobre as ideias explanadas, há evidências de uma das justificativas sobre o posicionamento e militância de Lane (1995; 1984), contrária a uma psicologia social norte-americana, com ênfase exclusivamente no ajustamento do indivíduo ao social. Por isso talvez, como sugerimos nos parágrafos com características de nota explicativa, as atitudes sociais como objeto de estudo na psicologia social brasileira ou da América Latina, a partir dessa conotação e significado, imbricados nas concepções teóricas norte-americanas, pouco ou quase nenhuma atenção foi atribuída ao fenômeno (atitudes sociais).

Em nossa apropriação às ideias acima, retomamos os três componentes constituintes das atitudes: 1) pensamentos (pensar, ideias, cognição); 2) sentimentos (sentir, sensações, emoções); e 3) pré-disposição 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 e espaço sugerido pelo ideário educacional de Dewey (2010;

2002). A experiência na educação para Dewey (2010) pode encontrar um lugar e papel para a ação do docente, delineada pela mediação em Vygotsky (1996), ressignificando e contribuindo para que o aluno desenvolva ideias, sensações e possibilidades que pré-disponham 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 uma 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 se 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 & Lambert (1968), as atitudes se formam a partir da inter-relação de três princípios: 1) associação; 2) satisfação de necessidade; e, 3) transferência. Desta maneira, aprendemos os sentimentos e as tendências reativas através da associação e satisfação de necessidades, ou seja, tememos e evitamos pessoas ou coisas quando estas nos remetem a acontecimentos desagradáveis e gostamos e nos aproximamos a 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)

Neste momento, inclinamos o *olhar* para a perspectiva de intervenção sugerida pela mediação pedagógica do docente, educador, desenvolvida no primeiro capítulo, em um cenário educacional que estimula a atividade do aluno, sua autonomia como sujeito no processo de construção do conhecimento como uma das possibilidades no desenvolvimento

das atitudes sociais. Com uma importante observação, por isso sustentada na perspectiva apresentada por Lane (1984), explorada no próximo subtítulo, sobrepondo-se a ação à reação.

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 as tentativas de mudança. (LAMBERT; LAMBERT, 1968)

Os psicólogos sociais são guiados por essas regras gerais em suas tentativas para modificarem as atitudes. Sabem que, se quiserem substituir atitudes ou modificar sua intensidade, as novas ideias e crenças a aprender devem ser engenhosamente apresentadas, usualmente, na forma de comunicações persuasivas. Se quiserem alterar modos habituais de sentir e reagir, enquadramentos sociais reais ou experimentalmente engendrados devem ser preparados de tal maneira que os novos processos de reação possam ser aprendidos. As técnicas usadas, em outras palavras, devem facilitar a aprendizagem. (LAMBERT; LAMBERT, 1968, p. 98)

O trecho acima nos permite encontrar com as condições da experiência educativa proposta por Dewey (2010) como uma alternativa ao educador em propiciar a mudança das atitudes, desde que adequadamente planejadas, conforme exploradas no capítulo anterior, utilizando-se da mediação como prática pedagógica, apresentada no primeiro capítulo, valendo-se, sobretudo da intencionalidade e da sistematicidade que lhes são inerentes.

Para Lambert & Lambert (1968) modificar ou substituir uma atitude está relacionada aos princípios da aprendizagem, sendo mais difícil mudar ou esquecer, do que aprender uma nova, em virtude do processo de socialização desempenhado pelo desenvolvimento das atitudes.

3.3 Atitudes Sociais – uma perspectiva da Psicologia Social Brasileira

Conforme advertimos no início deste capítulo, sobre este subtítulo devem incidir as expectativas de uma psicologia social que apresenta um conceito de homem diferente do contemplado pela psicologia social norte-americana, apropriando-se do objeto de estudo – as atitudes sociais. Nesta composição, elegemos, além dos comentadores e continuadores de sua obra, os artigos presentes nos livros: *Psicologia Social: o homem em movimento (1984)* e *Novas Veredas da Psicologia Social (1995)*, ambos organizados por Silvia Tatiana Maurer

Lane que são situados conceitualmente como marcos referencial desta psicologia social da América Latina ou a brasileira.

É importante notarmos que, ao elaborar sua teoria, sempre a entendeu como uma síntese inacabada, evitando o reducionismo e os pensamentos unilaterais, mostrando-se sensível à história e ao diálogo com as teorias dos grandes pensadores de diferentes correntes sem discriminação ideológicas, fiel à lógica dialética do movimento da transformação como superação do behaviorismo conservando a materialidade do fenômeno psicológico e o respeito ao dado empírico, mantendo a ideia de significado, sentido e a importância da cultura e da linguagem. (SAWAIA, 2007)

Numa perspectiva histórica, a Psicologia Social encontrava-se, na década de cinquenta, diante de duas tendências dominantes: 1) influenciada pela tradição do pragmatismo americano, preocupada em mudar atitudes, minimizar conflitos e tornar os homens mais felizes, sobretudo por que acabam de sair da II Guerra Mundial; 2) influenciada pela fenomenologia seguindo a tradição filosófica europeia que buscava modelos totalizantes. Até que o conhecimento produzido pelas ciências psicossociais, submetido a incisivas críticas por não conseguir intervir e explicar o comportamento social, na década de sessenta começa a entrar em crise. (LANE, 1984)

O primeiro passo para a superação da crise foi constatar a tradição biológica da Psicologia, em que o indivíduo era considerado um organismo que interage no meio físico, sendo que os processos psicológicos (o que ocorre “dentro” dele) são assumidos como causa, ou uma das causas que explicam o seu comportamento. Ou seja, para compreender o indivíduo bastaria conhecer o que ocorrer “dentro dele”, quando ele se defronta com estímulos do meio. (LANE, 1984, p. 11)

Lane (1984), ao identificar os caminhos à superação da crise, começa estabelecer as características de uma Psicologia Social para a América Latina, impulsionada pelos momentos de discussões propiciados pelos congressos interamericanos, principalmente a partir das experiências da Associação Venezuelana de Psicologia Social (AVEPSO) que coexistia com a Associação Latino-Americana de Psicologia Social (ALAPSO), que, dentre as propostas, apresentavam uma “[...] Psicologia Social em bases materialista-históricas e voltadas para trabalhos comunitários [...]” (p. 11)

Cabe à Psicologia Social uma investigação sobre o ser humano em sua condição histórica social, “O seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica” (LANE, 1984, p. 12). Trata-se de recuperar a história do indivíduo em intersecção com a história da sociedade, compreendendo-o como produtor desta mesma história. (LANE, 1984).

Na medida em que a história se produz dialeticamente, cada sociedade, na organização da produção de sua vida material, gera uma contradição fundamental, que ao ser superada produz uma nova sociedade, qualitativamente diferente da anterior. Porém, para que esta contradição não negue a todo o momento a sociedade que se produz, é necessária a mediação ideológica²⁸, ou seja, valores, explicações tidas como verdadeiras que reproduzam as relações sociais necessárias para a manutenção das relações de produção. (LANE, 1984, p. 13)

Dois fatos fundamentam as críticas a Psicologia Social tradicional: 1) a dicotomia indivíduo X grupo é falsa, quando consideramos que o homem não sobrevive isolado, desde o seu nascimento ele pertence a um grupo social; e, 2) a linguagem é responsável pelas aquisições do homem em grupo e preexiste nele como código produzido historicamente pela sociedade. “Se a língua traz em seu código significados, para o indivíduo as palavras terão um sentido pessoal decorrente da relação entre pensamento e ação, mediadas pelos outros significados” (LANE, 1984, p. 16).

Segundo Sawaia (2007), Silvia encontra no marxismo um suporte para fazer suas críticas a ideologização e introduzir a lógica dialética materialista nas ciências humanas, criando um sistema de categorias e conceitos para manter a contraditoriedade do fenômeno psicossocial sem rupturas, seja entre o indivíduo e a sociedade, seja entre o subjetivo e o objetivo, mente e corpo.

Os psicólogos Mário Golder, da Universidade de Buenos Aires e Fernando Gonzalez Rey, da Universidade de Havana, discípulos da escola vigotskiana, que recentemente obtiveram seus respectivos títulos de doutoramento na Rússia, descobrem textos inéditos de Vygotsky que propunham a superação da leitura e atenção interacionista, reflexológica que a sua obra recebia no Brasil e apresentam uma possibilidade da análise dialética como processo de constituição do psiquismo que influencia diretamente Silvia. (SAWAIA, 2007)

[...] o descobrimento de novos textos de Vygotsky por Silvia, que conduziram a novas reflexões sobre a complexidade da organização psíquica, permitindo-lhe avançar além dos limites da categoria da atividade. [...] psicologia social inaugurada por Silvia uma obra preocupada de forma simultânea pelo estudo dos processos sociais, e dos processos psíquicos, associados com diferentes atividades humanas. [...] o domínio do social e do individual conseguem uma articulação recíproca através de múltiplas mediações que expressam em toda a sua complexidade esse sistema complexo que é a subjetividade humana. (REY, 2007, p. 60)

²⁸ A ideia de mediação ideológica é apresentada por Lane (1984) com base no materialismo histórico marxista, onde as instituições sociais são entendidas como mediadoras de comportamentos que reproduzem a ideologia dominante, levando os indivíduos a considerá-las como “naturais” e “universais”. “É dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo – objeto da Psicologia Social” (LANE, 1984, p. 16). Esta nota foi inserida com o intuito de dimensionar o conceito de mediação que sustenta a ideia da autora, uma vez que por mais convergente que pareça, nosso cuidado foi apresentar a mediação no primeiro capítulo desta pesquisa.

Rey (2007) afirma ser pioneiro o esforço de Silvia Lane ao incorporar autores relevantes da psicologia soviética, particularmente começando com a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, do qual possuía um domínio mais profundo do que de Vygotsky, terminando sua obra com mais proximidade aos temas e desafios oriundos do posicionamento teórico deste último (Vygotsky), para uma reflexão crítica no campo da Psicologia Social e das condições de seu desenvolvimento no Brasil e América Latina.

Na apresentação da obra ‘Novas veredas da Psicologia Social (1995)’, em que Lane, Silvia T. Maurer juntamente com Sawaia, Bader Burihan figuram como as organizadoras, o saber humano é defendido como não universal e necessariamente situado no homem histórico e os problemas que o afligem, logo, sua realidade psicossocial não pode ser compreendida a partir de teorias importadas dos Estados Unidos da América ou da Europa, mas, sim, a partir das condições sócio-históricas da América Latina. Por outro lado, não se trata de abandonar o acervo teórico acumulado pela Psicologia Social, “[...] mas, de mudar a sensibilidade epistemológica [...]” (SAWAIA & LANE, 1995, p. 8)

Sobre as bases epistemológicas apresentadas no início da obra, Lane (1995) reafirma em um dos seus artigos, mais precisamente no: ‘A mediação emocional²⁹ na constituição do psiquismo humano’, que norteia seus estudos uma postura materialista-histórica dialética e a concepção de ser humano como produto e produtor da história, constituindo-se a partir do momento em que há um rompimento na escala filogenética iniciando o processo ontogenético³⁰, principalmente através da descoberta da ferramenta e do desenvolvimento da linguagem.

A psicologia dialética, considerando o ser humano como um todo em que o físico e o psíquico constituem uma unidade, que só se diz didaticamente, e também um ser humano que só pode ser conhecido depois de seu contexto histórico e social do qual ele é produto e produtor, levá-los a estudá-lo como um ser em movimento. (LANE, 1995, p. 60)

²⁹ Além de tornar-se gradativamente mais evidente e corroborar a influência das ideias vigotskianas ou, se preferirmos, como apresentado por Rey (2007) e Sawaia (2007) as influências da psicologia soviética na postura assumida por Lane (1995), a autora apresenta, ampliando a apropriação feita em por ela mesma (1984) sobre a mediação ideológica, o conceito de mediação emocional como resultado de suas pesquisas e entendendo-a como, ao lado da linguagem e do pensamento, importante à constituição do psiquismo humano. “Elas estão presentes nas ações, na consciência e na identidade (personalidade) do indivíduo, diferenciando-se social e historicamente por meio da linguagem. Porém, a diferença entre emoções e sentimentos nos levou a indagar se o caráter de mediação envolvia apenas as primeiras (tão empíricas quanto à linguagem), e os sentimentos mais duradouros constituiriam de fato mais uma categoria do psiquismo humano, a qual denominamos afetividade.” (LANE, 1995, p. 57). Considerando que tanto a mediação ideológica, como já notada, quanto a mediação emocional fogem ao escopo de nosso delineamento teórico nesta pesquisa, entendemos como necessário e suficiente mencioná-las como notas neste capítulo, sobretudo por que nosso entendimento da mediação foi apresentado na perspectiva pedagógica no primeiro capítulo e, por mais semelhanças que se apresentem, não se constituem como objetivos da pesquisa, ao contrário, sugere-nos novos estudos.

³⁰ As dimensões da filogenética e ontogenética podem ser entendidas nas proporções apresentadas no primeiro capítulo, sem necessariamente demandar novas considerações a respeito.

O psiquismo humano se constitui na materialidade da história da sociedade, da cultura, portanto, não há homens regidos por leis universais como se apontou em determinadas pesquisas, a ciência psicológica e seu objeto de estudo deve abarcar o ser humano em sua função histórica, social e cultural podendo se estruturar em categorias universais a partir do saber particular. (LANE, 1995)

Para Lane (1995), a análise dialética permite firmar a unidade dos contrários, superando a visão dicotômica entre subjetividade-objetividade, seja a subjetividade que se objetiva nas ações dos homens em seu meio, seja a objetividade como constituinte do meio que se subjetivará no psiquismo humano. É também nesta ênfase dialética que se superará a contradição histórica entre a teoria e a prática, onde a primeira pode configurar-se como noções abstratas e idealistas, distanciadas da realidade ou, a segunda, como aquela que sustentará as raízes do pensamento a partir das ações decorrentes da ciência como práxis.

Nesta óptica, as atitudes sociais e seus elementos constituintes, preservados pelo esquadramento da Psicologia Social norte-americana à luz da Psicologia Social da América Latina ou a brasileira, sofrem novas análises na perspectiva de seu desenvolvimento, estando centrada não em um prisma de ajustamento, mas sim, como processo na constituição do humano circunscrito pela materialidade histórica e dialética. Assim, tanto ideias, pensamentos, sensações e sentimentos sobre determinados objetos sociais podem ser experienciados em um ambiente pedagógico que estimule a relação na autonomia.

Definidas as atitudes sociais nos horizontes da psicologia, além das dimensões da mediação e do contexto educacional deweyano apresentados pelos capítulos anteriores, nos ocupamos em definir as peculiaridades do método que abarcam nossa opção de pesquisa e ajudam a materializar as interfaces e interlocuções projetadas por este estudo no capítulo a seguir.

IV Método

Cumprindo os aspectos formais da pesquisa, entendidos como condição à legitimidade da produção acadêmico-científica, apresentamos a seguir o percurso metodológico e as opções epistemológicas que viabilizaram o estudo.

Observamos inicialmente: (i) referências sobre a opção e contribuição oferecida pela perspectiva qualitativa na pesquisa em educação; (ii) apresentamos nossos objetivos; (iii) caracterizamos a Instituição escolhida como campo para a coleta dos dados empíricos, atribuindo atenção diferenciada a sua proposta pedagógica, ao histórico de atuação em saúde e na modalidade da educação profissional – habilitações profissionais técnicas de nível médio; (iv) apresentamos as justificativas para a escolha dos instrumentos de coleta dos dados e os respectivos tratamentos que foram organizados a partir das categorias de análise.

4.1 Epistemologia

Entendemos que a epistemologia científica necessária para sustentar esta pesquisa, inicia-se nas ideias de Vieira Pinto (1979), sobre a necessidade do preparo filosófico do pesquisador ao se deparar com determinados conceitos, preocupando-se com o ângulo mais correto de visão sobre o fenômeno estudado.

Compreendido num paradigma emergente de ciências, segundo Santos (2001), com a peculiaridade de sensocomunizar-se propondo o diálogo com outras formas de saber, tornando o conhecimento científico realidade quando consegue se converter em senso comum, delimitada pela classificação de Severino (2007), no que condiz às características da pesquisa bibliográfica e nas ideias de Chizzotti (2006), no que tange à análise qualitativa em pesquisa, entendido como um conjunto de ações que objetivam interpretar o sentido de determinado evento, a partir do significado atribuído por aqueles que falam e fazem, onde será possível, para isso, utilizar-se ou não da quantificação.

Charoux (2006) apresenta a análise qualitativa em pesquisa como aquela guiada pelo tratamento em profundidade dos dados obtidos, mais precisamente no detalhamento do fato e do contexto em que se desenvolve, conhecendo o significado conferido ao objeto de estudo, “[...] na perspectiva dos participantes da situação estudada.” (CHAROUX, 2006, p. 38).

Bogdan & Biklen (1994), ao comporem as características da investigação qualitativa, sobretudo a afirmação de que toda pesquisa qualitativa é descritiva, como uma investigação

em que nada deve se considerar como trivial, mas, sim, como potencial para constituir-se numa pista que nos permita estabelecer relações esclarecedoras com o nosso objeto de estudo. Referenciadas também 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 a mediação explorada na vertente histórico cultural no primeiro capítulo, contextualizadas em uma incursão aos escritos educacionais deweyanos em busca das acepções e inferências sobre uma autonomia subentendida para o desenvolvimento das atitudes sociais apresentadas no terceiro capítulo.

São também princípios epistemológicos norteadores, o método dialético sintetizado por Ghedin & 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, onde se encontra a concretização da teoria, não restrita a mera descrição, mas em busca da explicação que parte do observável e vai além dos movimentos dialéticos do pensamento e ação.

Ao nos propormos a pesquisar em Educação, concordamos com Ghedin & Franco (2011) sobre as especificidades que são reservadas a esta área do conhecimento, sobretudo no que concerne o entendimento do fenômeno educativo sendo marcado por uma prática social humana, histórica, emergente da “[...] dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 41).

Entendemos que à Educação como ciência caberá reconhecer as características observáveis do fenômeno, num 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)

Ao considerarmos a afirmação da intencionalidade na escolha das diferentes concepções de mundo e homem nas posições epistemológicas, a busca de caminhos metodológicos não apenas como escolhas que antecedem mas, meios e formas de percurso, acrescidos ao foco no problema estudado e na busca por mediações entre o particular e o universal, como uma multiplicidade de problemas oriundos da nova configuração da dinâmica do fenômeno educativo que estão interligados,

[...] e denotam, a princípio, que fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 106)

Nosso recorte empreende esforços em uma tentativa de contribuição à modalidade de Educação Profissional, mais precisamente nas dimensões compreendidas pelas habilitações profissionais técnicas de nível médio, situadas de forma basilar nas práticas pedagógicas, onde buscamos compreender e organizar a percepção do educador no exercício docente, quanto aos desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

4.2 Objetivo Geral

Identificar os principais desafios do educador na mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

4.2.1 Objetivos Específicos

- i) Explorar o conceito, as características e as implicações da mediação na perspectiva do desenvolvimento humano histórico-cultural vigotskiana (1996, 2002, 2009 e 2010);
- ii) Investigar a presença do conceito de autonomia nos escritos pedagógicos de John Dewey (2002a; 2002b; 2007; 2010);
- iii) Apresentar a definição sobre as atitudes sociais como objeto de estudo da psicologia social norte-americana interpretada à luz das prerrogativas defendidas por Lane (1984; 1995);
- iv) Executar pesquisa de campo com os docentes que atuam na educação profissional a fim de organizar e analisar suas percepções sobre os desafios inerentes a mediação e o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia.

4.3 Delimitações do campo da pesquisa

A coleta dos dados empíricos será realizada na unidade de operação Campinas do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo, situada à Rua Sacramento, 490, Centro, CEP. 13020-100, contemplando a área de Saúde nas subáreas de Enfermagem e Radiologia, devidamente formalizada na Carta de Ciência e Autorização Empresa Campo da Pesquisa (Apêndice A).

4.3.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – (Senac)

As fontes consultadas permitem afirmarmos que o escopo que norteou as responsabilidades, os objetivos e impulsionou o compromisso social do Senac se deu com a realização da ‘Conferência das Classes Produtoras do Brasil’ ocorrida entre os dias um e seis de maio de 1945 na cidade de Teresópolis – RJ, sob influência direta da bem sucedida investida de criação em 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesta Conferência, reuniram-se representantes da agricultura, indústria e comércio de todo o país e dedicaram-se à análise minuciosa dos problemas que acometiam a economia nacional, destacando dentre as recomendações acessórias presentes na ‘Carta Econômica de Teresópolis’ – documento que sintetiza as discussões da ‘Conferência’, precisamente entre os itens cinquenta e quatro e cinquenta e cinco, o estímulo ao desenvolvimento de institutos de educação e ensino, e a elevação do nível de vida do educador, sugerindo caminhos para o desenvolvimento das funções que se especializavam na área mercantil, sobretudo a partir dos impactos da redução das importações em detrimento ao estímulo a produção interna. (SENAC SÃO PAULO, 1945)

O combate ao pauperismo inicia os objetivos básicos da Carta Econômica de Teresópolis, reproduzido na íntegra como,

I – COMBATE AO PAUPERISMO – O combate ao pauperismo é uma cruzada que se impõe à ação conjunta do Estado e da iniciativa privada, não apenas por princípios de solidariedade humana e de sentimento patriótico, mas ainda pelos compromissos e responsabilidades que decorrem dos Convênios Internacionais firmados pelo Brasil. São dois os instrumentos de que deve lançar mão esse empreendimento nacional, que consiste em essência no levantamento do nível de vida da população; a valorização do homem e a criação de condições econômicas mais propícias ao desenvolvimento geral do país. (CARTA ECONÔMICA DE TERESÓPOLIS, 1945, p. 2)

A partir do Decreto Lei n.º 8621 de 10 de janeiro de 1946, o Senac é instituído no âmbito federal sob a gestão da Confederação Nacional do Comércio, a quem caberá organizar e administrar, em todo o território nacional, as então chamadas escolas de aprendizagem comercial.

Art. 1º - Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Parágrafo Único – As escolas de aprendizagem comercial manterão também cursos de continuação ou práticos e de especialização para empregados adultos do Comércio, não sujeitos à aprendizagem.[...]

Art. 3º - O Senac deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, exigindo sempre, em troca do auxílio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas, para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provavelmente faltarem os recursos necessários. (BRASIL, 1946, p. 1)

Na redação do “Art. 10º - O regulamento de que trata o artigo anterior, entre outras disposições, dará organização aos órgãos de direção do Senac, constituindo um Conselho Nacional e Conselhos Estaduais e Regionais”, estabelece-se a composição da instituição descentralizada em sua administração por regionais. (BRASIL, 1946, p. 2)

O Conselho Regional do Estado de São Paulo, denominado Departamento Regional de São Paulo (Senac São Paulo), foi o primeiro a iniciar suas atividades, eleito em 13 de julho de 1946 e, ocupando as instalações da Associação Comercial da Capital, passa a contribuir para o desenvolvimento de pessoas e organizações por meio de ações educacionais. (SENAC SÃO PAULO, 1945). É neste Departamento Regional que concentramos nossos estudos, organizando informações a respeito da atual estrutura organizacional, a expertise na oferta das habilitações profissionais técnicas de nível médio na área da saúde, a atual proposta pedagógica e as características da atuação docente em uma das unidades de operações, a unidade Campinas – SP, escolhida como campo para a realização da pesquisa.

O Senac São Paulo, assim usaremos a expressão significando o Departamento Regional do Estado de São Paulo, instituição privada sem fins lucrativos, possui como missão institucional e visão de futuro respectivamente:

A missão do Senac São Paulo é proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade. Até 2015, o Senac São Paulo fortalecerá o seu reconhecimento como instituição de excelência na prestação de serviços educacionais inovadores, voltados a inclusão social e à formação diversificada de profissionais-cidadãos (SENAC SÃO PAULO, 2010b, p. 1)

Atualmente, o Senac São Paulo emprega 7273 funcionários diretos e estima-se um número superior de indiretos (SENAC SÃO PAULO, 2011, p. 29), concentrados em algumas atividades meios, considerando a atuação nas atribuições administrativas e educacionais, distribuídos numa estrutura organizacional formada por 4 superintendências, 3 gerências de operações, 4 gerências de desenvolvimento, 9 gerências funcionais, 1 gerência de atendimento corporativo, 1 editora, 3 campus universitário, sendo 2 hotéis escolas e campus, 01 núcleo de empreendedorismo, 01 núcleo de cooperação institucional, 01 grupo educacional e cinquenta e quatro unidades de operações; sendo dezenove na grande São Paulo e trinta e três no interior do Estado, dentre as quais, destacamos a unidade Campinas.

Inaugurada em quatro de abril de 1975, no prédio idealizado pelo considerado “arquiteto lírico” Paulo Mendes da Rocha, com características arquitetônicas condizentes com o momento de “desescolarização” vivido pelo Senac São Paulo, que demandava metodologias

mais contemporâneas, valendo-se da criatividade, da teoria aplicada à prática, da inovação de um novo modelo educacional.

A unidade ocupava 3.791m² com uma área construída de 3.507 m² antes da reforma em 2002, que inaugurou um novo prédio com a assinatura do arquiteto Ricardo Chahin, passando a contar com mais ambientes de laboratórios, dentre os quais nas áreas de Saúde: Enfermagem, Prótese Odontológica, Radiologia e Farmácia; Bem Estar: Massoterapia, Estética e Podologia, passando a unidade para uma área construída de 5.451,65 m². (SENAC SÃO PAULO, 1975)

A unidade possui 37 anos de funcionamento na cidade de Campinas e região metropolitana e oferta as modalidades de ensino superior, com títulos de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade da educação profissional, com qualificações, especializações e habilitações profissionais técnicas de nível médio, cursos de aperfeiçoamento profissional e programas de educação para o trabalho e aprendizagem comercial.

4.3.2 Histórico da atuação do Senac São Paulo na área da Saúde

A atuação do Senac São Paulo está organizada por macro áreas de negócios subdivididas em subáreas, tendo a Saúde como área e a Enfermagem e a Radiologia como subáreas. A seguir, com a intenção de compor um cenário histórico que subsidie o entendimento da expertise institucional nas subáreas citadas, destacamos alguns episódios, fatos e programas que contribuem para o entendimento da atuação institucional no Estado de São Paulo. Adotamos como referência integral o acervo digital disponível na intranet em Memória Institucional.

O primeiro programa desenvolvido pela Instituição na área de Saúde, subárea Enfermagem, data de 1948 com o desenvolvimento do curso de ‘Especialização em Enfermagem’, realizado em parceria com o Sindicato dos Enfermeiros do Estado de São Paulo. Já a subárea de Radiologia, na época chamado Técnico de Raio X, é lançado em 1970. (SENAC SÃO PAULO, 1948)

Em 1981, foi firmado convênio com a FEPASA (Ferrovias Paulistas S.A.) para o lançamento da unidade móvel ferroviária de Saúde para desenvolver programas de formação na área. Em 1984, o Senac São Paulo implementa o Senac Saúde, constituindo como unidade especializada a unidade localizada em São Paulo, na Avenida Tiradentes, no edifício João Nunes Júnior. (SENAC SÃO PAULO, 1990). 1992 é o ano em que a mesma unidade recebe a denominação de Centro de Educação em Saúde.

A partir de 1996, a Editora Senac intensifica suas publicações na área de Saúde lançando diversos títulos. (SENAC SÃO PAULO, 1990). O ano de 2001 é marcado pela primeira parceria com a FUNDAP (Fundação de Amparo ao Trabalhador) e o Ministério da Saúde na formação de quarenta e uma turmas do curso de Auxiliar de Enfermagem do projeto PROFABE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores na área de Enfermagem). Primeira parceria, pois em 2010 e 2011 o Senac São Paulo, em nova parceria com a FUNDAP, ofereceu aos Auxiliares de Enfermagem do Estado a possibilidade de cursar em suas unidades, a partir de um Plano de Curso customizado a esta demanda, a complementação da carga horária mínima necessária para a conclusão da habilitação técnica em enfermagem. Soma-se a estes marcos temporais inúmeros Acordos de Cooperação Institucional com grandes parceiros nacionais, ora da iniciativa privada ou autarquias estaduais, municipais e outros, que viabilizam a formação. (SENAC SÃO PAULO, 2010)

O ano de 2011 para as áreas de enfermagem e radiologia é demarcado por expressivos investimentos nas unidades que ofertam essas áreas do conhecimento, tanto no que diz respeito à renovação dos ambientes laboratoriais e respectivos parques tecnológicos quanto na atualização dos documentos institucionais que norteiam a oferta e as imprescindíveis ações de aprimoramento dos profissionais que atuam na área.

O projeto de reestruturação da área de enfermagem estabeleceu indicadores para os investimentos em todas as 33 unidades do Estado que ofertam a habilitação técnica em enfermagem. Foram eleitas no projeto 08 frentes de trabalho, sendo elas: 1) diagnóstico de mercado; 2) metas financeiras; 3) infraestrutura; 4) recursos humanos; 5) suporte a rede de unidades; 6) parcerias de estágios; 7) atualização do portfólio; e, 8) atualização do material didático.

O laboratório de enfermagem da unidade Campinas, após a reestruturação, possui leitos hospitalares totalmente automatizados, UTI neo natal, incubadora com berço aquecido, desfibrilador digital e uma estrutura para as vivências de aprendizagem que se assemelham ou superam os serviços de assistência e pronto atendimento do município.

A área de radiologia iniciou a implantação nas duas unidades em que essa área do conhecimento está disponível no mercado local, de dois novos ambientes que oportunizam aos alunos a vivência da transição tecnológica do universo analógico, representado pelo filme radiográfico para o mundo digital do tratamento de imagens, ilustrado pelo uso de softwares de última geração para a construção e desconstrução de imagens que representam um qualitativo diferencial para a intervenção diagnóstica.

Os novos ambientes da área de radiologia na unidade Campinas são um laboratório *workstation*³¹, destinado ao tratamento de imagens digitais por meio do software *Aquarius Intuition iU 6000* adquirido junto à empresa TeraRecon, com microcomputadores de última geração, lousa interativa além de um monitor Eizo, utilizado até então exclusivamente para ambientes médico-clínicos. O segundo ambiente é um laboratório de mamografia que conta com um Mamógrafo da marca Holigic distribuído pela empresa Pyramid Medical Systems e alguns notebooks também destinados ao tratamento de imagens.

A área de radiologia também possui um laboratório de Raio-X com um equipamento Siemens Multix B/MXX2 com estativa e uma câmara escura com processadora de filmes radiográficos e estação para tratamento de efluentes da marca Macrotec que observa todas as normativas da coordenadoria de vigilância sanitária do município de Campinas além das legislações ambientais aplicáveis.

Além dos ambientes e equipamentos sucintamente destacados, os alunos ainda trabalham com *phantoms*, artefatos importados e confeccionados em um tipo de resina sintética que os aproxima da estrutura óssea e do tecido humano quando da realização dos procedimentos da área de radiologia. Também estão à disposição dos alunos bonecos didáticos e partes anatômicas do corpo humano que propiciam a execução integral dos protocolos de atendimento da área de enfermagem, por meio de situações de aprendizagem próximas a efetiva atuação dos profissionais as necessidades do mercado.

Desde os minuciosos estudos estratégicos sobre a aderência mercadológica, contemplados a partir do compromisso social da marca Senac, passando por uma reestruturação ampla dos ambientes de aprendizagem, as áreas de enfermagem e radiologia passam a usufruir de condições para o desenvolvimento de pessoas, tal como as demais áreas do Senac São Paulo, únicas e singulares no cenário nacional quando consideramos as finalidades pedagógicas.

4.3.3 Proposta Pedagógica³²

Dentre os principais campos e subtítulos da proposta pedagógica, deter-nos-emos ao destaque dos itens que nos favoreçam o entendimento da concepção de homem e mundo do trabalho, da concepção de educação profissional e sua respectiva metodologia.

³¹ Estação de trabalho.

³² A proposta pedagógica do Senac São Paulo encontra-se em processo de “revitalização”, vocábulo adotado no intuito de significar que a proposta passa pelos devidos e necessários estudos de releitura e adequação a partir dos novos desafios da sociedade contemporânea, para tanto, adotamos como referência a proposta revitalizada no ano de 2005 e em vigência até a entrega da “nova” edição.

Homem e mundo do trabalho são assim entendidos,

O homem é um ser que se relaciona com o mundo de modo consciente, intencional, reflexivo e potencialmente responsável. [...] Pelo pensamento, pela linguagem e pelo trabalho o homem dá sentido, conhece e modifica o mundo, entendido como o ambiente ou circunstância no qual o homem vive, convive e transforma pela sua ação. [...]

No complexo e dinâmico mundo do trabalho, a competência profissional não pode ser restringida à capacidade de utilizar eficazmente os meios tecnológicos disponíveis. Deve incluir, necessariamente, a compreensão dos fundamentos científicos que lhes dão suporte e, acima de tudo, os valores éticos que precisam nortear a produção de conhecimentos, a geração e implementação de novas tecnologias, voltadas para a superação dos problemas sociais e organizacionais contemporâneos e para a melhoria da qualidade de vida (SENAC SÃO PAULO, 2005, p. 3-4)

O Senac São Paulo se impõe o compromisso de praticar estratégias de aprendizagem que sejam inovadoras, que estimulem o aluno a construir o conhecimento e desenvolver competências, para isso faz uso de metodologias participativas fortalecendo a autonomia dos alunos nas situações de aprendizagens. O educador é entendido, nesta perspectiva, como “um criador de ambientes e situações para que o aluno atue e aprenda como protagonista no processo de aprendizagem”. (SENAC SÃO PAULO, 2005, p. 13).

4.3.4 Educação Profissional - Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2011 – resumo técnico, as matrículas na educação profissional concomitante e subsequente ao ensino médio mantém a expansão, atingindo um milhão de matrículas em 2011. Destacamos a forte expansão da rede federal, dobrando sua oferta nos últimos nove anos representando um crescimento de 143%. A participação da rede pública já representa 53,5% das matrículas.

Tabela 2: 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
$\Delta\%$ 2010/2011	9,7	14,9	12,4	0,3	6,7

Fonte: MEC/Inep/Deed

Na próxima tabela, com os dez cursos mais procurados e com o maior número de alunos na rede privada, o curso de enfermagem ocupa a primeira posição e o curso de radiologia a sexta.

Tabela 3: Dez Cursos da Educação Profissional com Maior Número de Matrículas na Rede Privada Brasil-2011

CURSO	Matrículas	%
Total Geral da Rede	581.139	100,00
Total dos Dez Maiores Cursos	378.581	65,1
Enfermagem	126.404	21,8
Segurança do Trabalho	64.278	11,1
Informática	37.517	6,5
Administração	33.428	5,8
Mecânica	31.060	5,3
Radiologia	28.450	4,9
Eletrotécnica	17.803	3,1
Química	15.047	2,6
Mecatrônica	13.301	2,3
Eletrônica	11.293	1,9

Fonte: MEC/Inep/Deed

Em um cenário de mundo pós-industrial e globalizado submetido às ordenações neoliberais, o ensino profissional continua sendo um dos grandes temas da educação no século XXI. Sobretudo no que tange ao futuro do trabalho como atividade produtiva em uma sociedade marcada por profundas distinções entre as classes sociais, como a sociedade brasileira. (CUNHA, 2002).

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, onde além de treino para o trabalho, contemplando os diferentes setores da economia, da produção de bens materiais e não materiais, possa ser utilizado tanto para a manutenção do *status quo* como veículo 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, se ensinava muito mais artes do que ofícios, talvez em função do longo período em que essa instituição ficou sem laboratórios e oficinas, sendo 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 o 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* uma 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)

Cunha (2002) ao comentar Dewey, relevando a contribuição da ciência para o rompimento do saber simplificado exigido pela indústria, além do combate aos muitos dualismos e dicotomias contidas na cisão social provocada pelo capitalismo, apresenta a educação dos trabalhadores com o papel de despertar as muitas potencialidades como meio para a transformação, gerando profundas alterações na organização da produção e, por consequência, despertá-los para uma nova ordem industrial e social.

Barato (2004), também incomodado pelos muitos dualismos na perspectiva do ensino e com uma possível influência das premissas deweyanas, assim parece-nos, por isso inferimos, afirma que o par teoria & prática constitui-se em uma fórmula insuficiente para explicar a dinâmica do saber humano e propõem uma rearticulação de prática e teoria na orientação da aprendizagem da técnica, principalmente em defesa do fazer-saber como uma dimensão epistêmica com status próprio e não necessariamente fundante em uma mesma teoria. “Meu interesse foi produzir um estudo demonstrativo do acerto em considerar o fazer-saber como uma dimensão epistemológica cuja origem e fundamento é a própria ação, não um pensar que a antecede” (BARATO, 2004, p. 17)

Aprender a trabalhar é uma necessidade vital e acontece desde o surgimento da humanidade sem necessidade de planos ou organização sistemática de conteúdos de ensino. Em poucas palavras, acontece sem escolarização. As dimensões executórias

do trabalho, às quais damos os nomes de técnicas, são evidências inequívocas de humanidade, de inteligência. (BARATO, 2004, p. 51)

Considerando o saber técnico como tripartite, composto por: informação, conhecimento e desempenho, nos deparamos com mais alguns dualismos ou, na elaboração do autor, na insuficiência explicativa dos pares antitéticos para definir os saberes da técnica, sendo eles: conhecimento & desempenho; conhecimento & habilidade, entendidos os primeiros sempre como a dimensão subjetiva que se relativiza na objetividade dos segundos termos dos pares, sugerindo subordinação dos últimos em relação aos primeiros. (BARATO, 2004)

Partindo da secundarização do saber técnico ou das técnicas nos meios educacionais, apresentada pelas formas e pares antitéticos, o pensamento hegemônico ao afirmar que a teoria deve preceder a prática está na contramão histórica que sinaliza a técnica como anterior ao conhecimento e estabelece: um ensino que se funda na teoria é incapaz de gerar uma didática adequada à elaboração do saber técnico; elege a teoria como senhora da prática; se estrutura em epistemologias que desconsideram as atividades humanas; a defesa de uma educação geral não pode perder de vista as especificidades do saber técnico; tanto técnicas quanto habilidades demandam um tratamento metodológico que garanta bons resultados do aprender a trabalhar; e, os modos hegemônicos de conceber os conhecimentos pautados por ideias transmissivas e reificadoras do saber precisam ser substituídas por uma noção de construção do saber de forma compartilhada, sem fazer com que a teoria inferiorize a técnica ao contrário, insista em uma prática como forma de instrumentar o trabalhador na busca por condições mais dignas de trabalho. (BARATO, 2004)

Ao considerarmos os dispositivos legais, com objetividade podemos precisar outras dimensões do contexto em que se estruturou o entendimento e a contribuição da educação profissional nacional até a denominação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente, que reserva diferente das anteriores, um capítulo de destaque as modalidades de educação compreendidas nesta dimensão.

Segundo Gomes & Marins (2004), é preciso retomar algumas reformulações legais para compreender alguns dos preconceitos atribuídos a educação profissional, sobretudo os que a consideram-na assistencialista e a serviço do capital.

A educação profissional foi inicialmente organizada conforme a concepção de uma sociedade capitalista separada por classes sociais, cuja divisão do trabalho faz-se entre os que “pensam” e os que “fazem”, conforme a dicotomia do saber (a teoria, o ensino secundário, normal e superior) e do executar tarefas manuais (a prática, o ensino profissional). (GOMES & MARINS, 2004, p. 30)

Com as leis orgânicas de 1942; 1943 e 1946, surge uma perspectiva mais sólida para estruturar o ensino técnico-profissional, sobretudo organizando os Serviços Nacionais da Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC), sendo também definido nesta época o Decreto Lei 8.622 de 10 de janeiro de 1946, que regula a ocupação de menor aprendiz. As leis n.º 4.024/61 e então conhecida antiga LDB, n.º 5.692/71 podem ser consideradas por um novo marco na educação profissional, num caráter de complementaridade, destacando-se o término do ensino secundário e os diversos tipos de ensino médio, institucionalizando a profissionalização compulsória no então segundo grau, num tipo de escola única pra todos. (GOMES; MARINS, 2004)

Com a lei 7.044/82 regulamenta-se o que na prática já acontecia, em contraponto as leis que antecedem, a educação profissional “torna-se” facultativa para o ensino do segundo grau, restringindo-se a formação as instituições especializadas.

“As leis n.º 5.692/71 e 7.044/82 acabaram por gerar falsas expectativas com relação a formação profissional integrada a uma estrutura sem identidade para o ensino médio, mantido de certa forma escondido na estrutura do ensino de primeiro grau ampliado.” (GOMES & MARINS, 2004, p. 50).

A LDB vigente, mantendo as influências liberais destacadas por Saviani (2010) desde sua primeira composição, representa um novo enfoque sobre a modernidade e, pode-se considerar como premissas relevantes ao contexto destas discussões, a nova “divisão” da educação escolar, a ênfase atribuída ao perfil profissional de conclusão e, reserva pela primeira vez, um capítulo à parte para o entendimento, estruturação e viabilidade da educação profissional, expresso nos artigos 39 a 42 no capítulo III da seção IV – Do ensino Médio. (GOMES; MARINS, 2004)

Destarte, compreendem-se os objetivos e níveis da educação profissional referenciado a partir do Decreto-lei 2.208 de 17 de abril de 1997 como:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

[...]

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, 1997)

Acrescentamos a Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008 que altera dispositivos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que nos auxilia na delimitação da educação profissional técnica de nível médio, podendo ser oferecida articulada com o ensino médio ou subsequente a quem já tenha concluído o ensino médio, conforme Arts. 36º-B e 39º respectivamente, e sendo está última a opção escolhida pelo Senac São Paulo. (BRASIL, 1998)

As habilitações profissionais técnicas de nível médio em enfermagem e radiologia, conforme seus respectivos planos de cursos publicados no Diário Oficial em 07 de dezembro de 2010 e 16 de setembro de 2009, Portarias CEE GP n.º 335, de 25 de novembro de 2010 e CEE GP 284, de 15 de setembro de 2009, foram organizados e encontram-se validados pelo eixo tecnológico 1. Ambiente e Saúde do Parecer CNE/CEB n.º: 04/2012 que propõem a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, alterando a Resolução n.º 3 de 9 de julho de 2008 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, que o institui.

A LDB parece ilustrar como um resultado mais parcimonioso, as respectivas influências históricas apresentadas, principalmente, ao adotar termos e expressões que parecem impregnar-se de uma “mistura” ora das características do movimento denominado *Escola Nova* ora da *Pedagogia Tecnicista*, o que adverte talvez, para a necessidade de não cristalizar-se neste ou naquele rótulo ou modelo, mas, impor-se o cuidado da contextualização e o conseqüente referenciar que deve emprestar luzes para o entendimento, sem que haja leviandade na apropriação de conceitos e ideias que perpassam a compreensão da contribuição oferecida pela educação profissional ao país.

Há que se distinguir que a educação profissional, pensada e concebida a partir da necessidade de estar mais próxima as demandas sociais, do qual o do mercado de trabalho é uma delas, não a isenta dos necessários e imprescindíveis referenciais teóricos que subsidiarão a ação na práxis profissional, por mais redundante que possa parecer a expressão, ao contrário disso, provocada pela necessidade de romper a cisão *caduca* entre o saber e o fazer, integra a dimensão do ser e conviver, oferecendo ao mundo contemporâneo a possibilidade de encurtar a distância entre os saberes.

4.4 Instrumentos e critérios para a coleta de dados empíricos

Para a obtenção dos dados primários junto a amostra que identificamos no próximo item, foram utilizados dois instrumentos para a coleta dos dados: o primeiro, um questionário (Apêndice C) composto por perguntas fechadas e fechadas em escala, de acordo com Charoux (2006); e o segundo, após a necessária quantificação das respostas dos questionários, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada (Apêndice D) conforme Severino (2007).

Por meio da aplicação dos questionários, objetivamos uma primeira organização dos desafios percebidos pelos docentes na mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia. Em seguida, a partir das variáveis *Tempo de Atuação como Docente Senac* e *Tempo de Atuação como Docente*, obtidas por meio das respostas ao campo identificação no questionário, identificamos 02 docentes que possuísem *Acima de 01 ano de Atuação como Docente Senac*; 02 docentes com *Acima de 01 ano de Atuação como Docente* e *Até 01 ano de Atuação como Docente Senac* e, 01 docente com *Até 01 ano de Atuação Docente* e *Até 01 ano de Atuação como Docente Senac*, para a aplicação da entrevista semi-estruturada.

A entrevista semi-estruturada foi aplicada ao grupo docente identificado, no formato individual, com o intuito de aprofundarmos as percepções dos sujeitos sobre os desafios emoldurados no objeto de estudo delimitado.

4.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa organizamos uma amostra das percepções de vinte um docentes (Apêndice E) de uma população de vinte e dois, atuantes nas habilitações profissionais técnicas de nível médio da área da Saúde nas subáreas de Enfermagem e Radiologia da unidade Senac identificada no item (4.3). Os sujeitos foram agrupados nas variáveis:

- a) *Tempo de Atuação como Docente Senac*;
 - i.1) *Acima de 01 ano*;
 - i.2) *Até 01 ano*.
- b) *Tempo de Atuação como Docente*.
 - ii.1) *Acima de 01 ano*;
 - ii.2) *Até 01 ano*.

4.6 Tratamento e análise dos dados

Após a tabulação dos questionários (Apêndice E) e da identificação dos sujeitos (item 4.5) cumprindo os critérios enunciados no item 4.4, realizamos as entrevistas semi-estruturadas (Apêndice D) com agendamento a partir da melhor data, horário e disponibilidade dos sujeitos e, posteriormente, realizamos a transcrição literal a fim de subsidiar a codificação necessária e anterior à categorização.

Para o tratamento dos dados dos questionários e das entrevistas, pautamo-nos nas ideias de Bardin (1977) sobre a organização da análise de conteúdo, da pré-análise à inferência, no intuito mais próximo possível da objetividade parcial. Para isso, elegemos antecipadamente algumas categorias, no intuito de nortear a apropriação e a codificação dos conteúdos em convergência aos objetivos propostos, agrupando-os em classes em razão dos próprios caracteres comuns como subsídio a análise.

Ao realizarmos a pré-análise por meio da leitura flutuante, permitimos, nos referenciando em Bardin (1977), que os documentos escolhidos, os questionários e as entrevistas, que constituíram nosso *corpus*, nos sugerissem impressões e orientações a partir da projeção das teorias escolhidas no referencial teórico adotado.

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 1977, p. 129)

Como base para análise, adotamos a unidade de registro *tema*, entendida como uma unidade de significação, correspondendo a uma regra no recorte nas transcrições das entrevistas realizadas ao encontro das teorias que serviram de base à leitura. A unidade de registro *tema* é sugerida como uma das mais adequadas para organizar as motivações de opiniões e atitudes frente a determinados objetos de estudos acessíveis por meio das respostas em questões abertas. Realizar uma análise temática consiste em identificar os núcleos de sentidos na comunicação, onde a presença ou frequência nos ajudam a significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido, podendo ser recortado nas ideias constituintes portadoras de significados isoláveis. (BARDIN, 1977).

Elegemos como regra de enumeração a *presença* ou *ausência*, de opiniões do docente sobre as questões emolduradas no roteiro de entrevista semi-estruturada, contemplando os desafios, as definições e as características e implicações da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia, conforme organizadas didaticamente:

A seguir, a relação das categorias iniciais:

- i) Desafios:
 - i.1) Dificuldades ou obstáculos;
 - i.2) Facilidades ou facilitadores.
- ii) Conceitos:
 - ii.1) Mediação da aprendizagem;
 - ii.2) Atitudes sociais;
 - ii.3) Autonomia.
- iii) Características e implicações:
 - iii.1) Mediação da aprendizagem;
 - iii.2) Atitudes sociais;
 - iii.3) Autonomia.

Na tabela a seguir, a expectativa de respostas das questões elaboradas para o questionário e para o roteiro de entrevista semi-estruturada vinculadas as categorias estabelecidas:

Tabela 4: Categorias X questões (questionário e entrevista)

Categorias	Questionário (questões)	Entrevista (questões)
i) Desafios		
i.1)	2; 7	1; 5
i.2)	7	1; 5
ii) Conceitos		
ii.1)	1; 3; 10	1; 2
ii.2)	4; 10	5; 6
ii.3)	10	3; 4
iii) Características e implicações		
iii.1)	2; 3; 8	1; 2
iii.2)	5; 6	5; 6
iii.3)	6; 7	3; 4

Fonte: elaboração dos autores

Para Bardin (1977), a análise qualitativa, diferente do que se acreditava nos anos 50, por ser um instrumento de diagnóstico, leva-nos a fazer inferências específicas ou interpretações sobre determinados dados e aspectos, podendo recorrer a indicadores de *presença* ou *ausência*, não necessariamente aplicáveis apenas às abordagens quantitativas.

Apresentação dos Resultados

Os resultados foram organizados de acordo com o respectivo instrumento de coleta de dados utilizados, sendo eles: (5.1) Questionário de pesquisa; e, (5.2) Roteiro de entrevista semi-estruturada.

Os dados obtidos no questionário de pesquisa foram reunidos numa única planilha (Apêndice E), com o intuito de contribuir para uma visualização do conjunto dos dados e, sinteticamente, estão organizados a partir dos gráficos correspondentes as questões.

Os gráficos foram criados a partir dos dados obtidos nas respostas dos sujeitos aos questionários e estão localizados logo após os textos que apresentam os resultados distribuídos por questões.

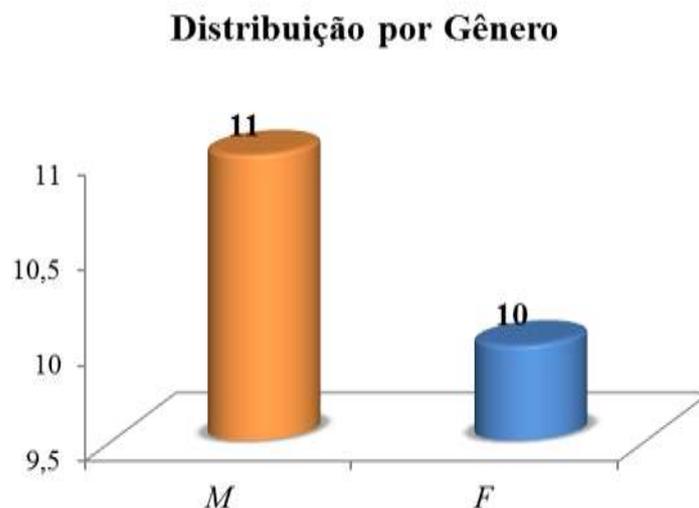
As transcrições integrais obtidas com as entrevistas semi-estruturadas foram organizadas a partir das categorias previamente estabelecidas e agrupadas conforme as mesmas, não se individualizando as falas transcritas dos sujeitos, mas sim, identificando-as respectivamente.

5.1 Questionário de Pesquisa

5.1.1 Identificação:

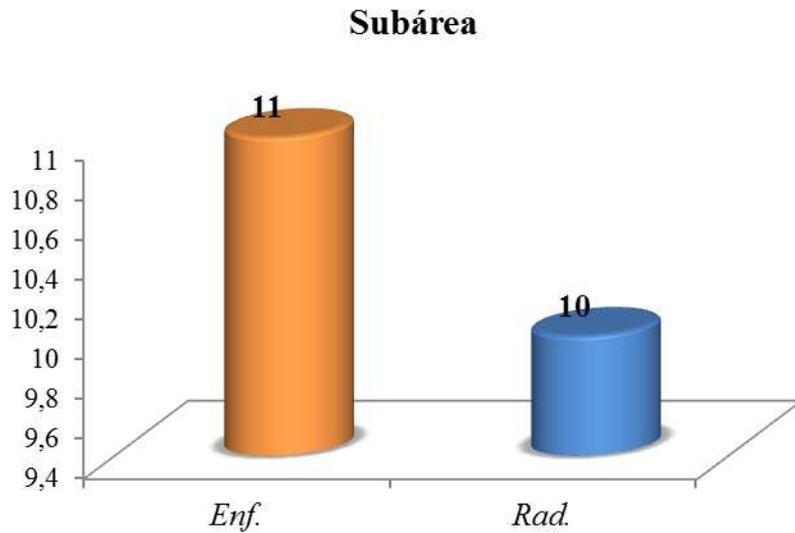
Constituíram-se sujeitos na presente coleta de dados, vinte um (21) docentes atuantes nas Habilitações Profissionais Técnicas de Nível Médio em Enfermagem ou Radiologia da Unidade de Operação do Senac São Paulo, Unidade Campinas – SP. Deste total, 52,4% (11) são do gênero masculino e 47,6% (10) feminino, 52,4% (11) desenvolvem suas atividades na habilitação técnica em Enfermagem e 47,6 (10) em Radiologia.

Título: Gráfico 1 - Distribuição por Gênero



Fonte: elaboração dos autores

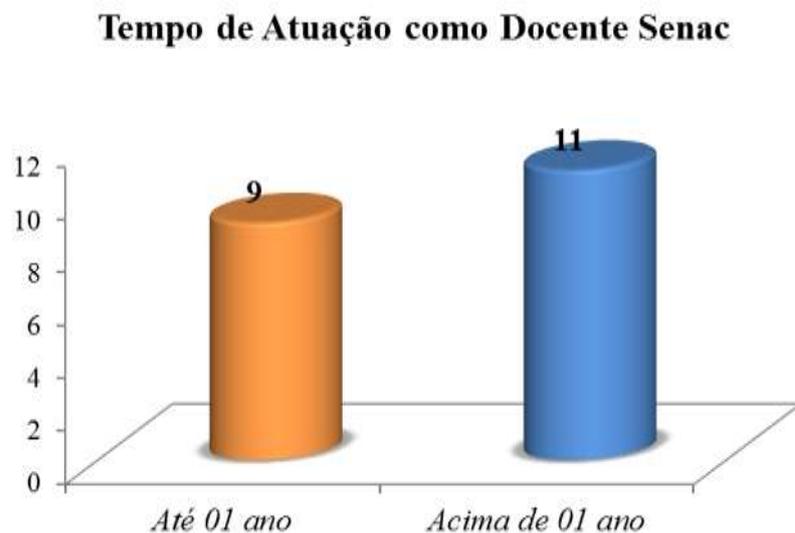
Título: Gráfico 2 – Distribuição por Subárea



Fonte: elaboração dos autores

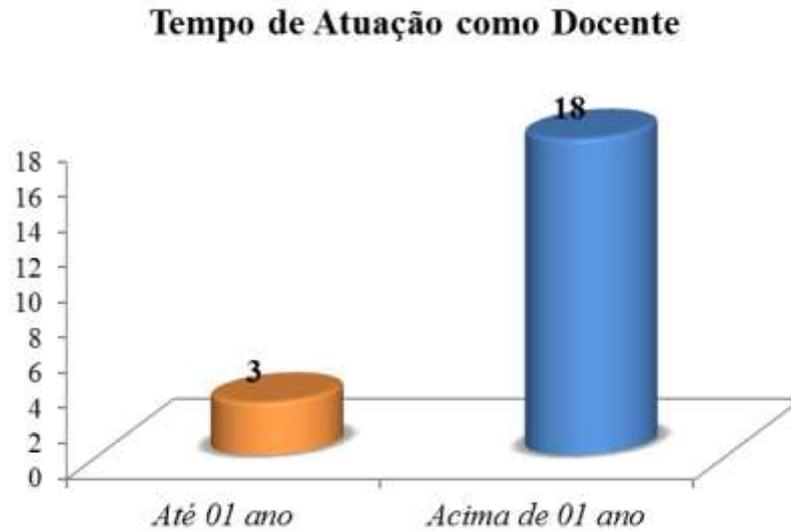
Quando perguntados sobre atuação docente Senac 52,4 % (11) atuam a mais de 01 ano e 42,9% (9) atuam a menos de 1 ano na instituição. Sobre sua atuação docente generalizada, considerando as mesmas variáveis descritas acima, 85,7% (18) dos docentes possuem mais de 01 de atuação, enquanto que 14,3% (3) do total possuem menos de 01 ano de atuação docente.

Título: Gráfico 3 – Distribuição por Tempo de Atuação como Docente Senac



Fonte: elaboração dos autores

Título: Gráfico 4 – Distribuição por Tempo de Atuação como Docente



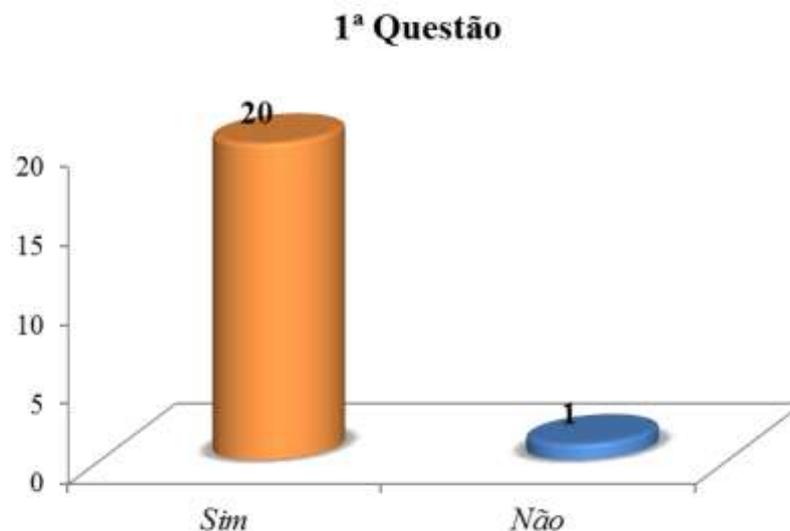
Fonte: elaboração dos autores

5.1.2 Questões:

1ª Considerando a definição de mediação a partir de HOUAISS, A. e VILLAR, M. de SALLES. (2003), “*Quem intervém ou concilia; quem dirige a discussão em grupo; moderador*” (p. 486), você diferencia a mediação, em sua prática pedagógica, de outras abordagens de aprendizagem mais tradicional ?

Perguntados sobre a distinção da mediação em relação as demais práticas de aprendizagem 95,2 % (20) docentes responderam sim, os demais 4,8% (1) responderam não.

Título: Gráfico 5 – Distribuição de respostas da 1ª Questão

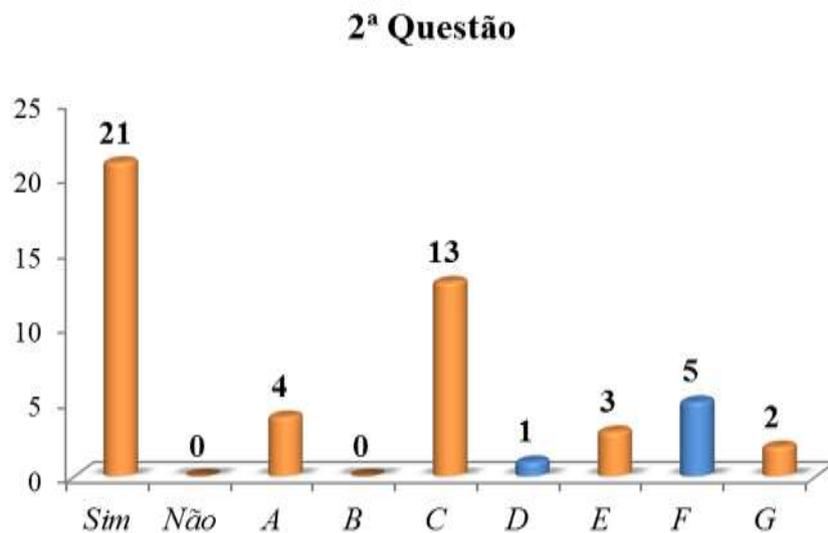


Fonte: elaboração dos autores

2) Ainda sobre o conceito de mediação, você desenvolve suas aulas por meio de estratégias de mediação ? O que dificulta (a mediação) ?

Todos 100% (21) responderam sim, que desenvolvem aulas por meio de estratégias de mediação. Em seguida, questionados sobre o que dificulta a mediação: 61,9% (13) optaram pela alternativa *C - receptividade e aceitabilidade dos alunos*; 23,8% (5) escolheram a alternativa *F - ausência de formação no assunto*; 19% (04) optaram pela letra *A - tempo para o planejamento*; 14% (3) elegeram a alternativa *E - incerteza sobre os resultados*; 9,5% (2) optaram pela letra *G - outros*; 4,8% (1) escolheram a alternativa *D - familiaridade ao conceito* e, a opção *B - compreensão dos documentos institucionais* não foi escolhida por nenhum dos sujeitos.

Título: Gráfico 6 – Distribuição de respostas da 2ª Questão

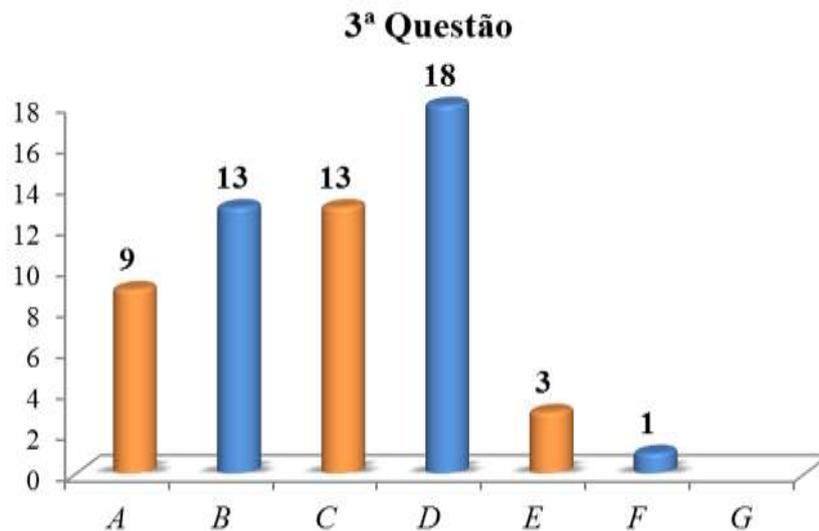


Fonte: elaboração dos autores

3) Que ou quais alternativa(s) abaixo caracteriza(m) a atuação como mediador de aprendizagem?

85,7% (18) caracterizaram a atuação do mediador como *D - instigador/criador de situações problemas para a reflexão do aluno*; 61,9% (13) docentes escolheram as opções *B - incentivador na melhoria do pensar do aluno* e *C - organizador das diferentes contribuições surgidas em sala de aula sobre determinado assunto*; 42,9% (9) optaram pela opção *A - papel de parceiro no desenvolvimento da aprendizagem*; 14,3% (3) preferiram à alternativa *E - aquele que se coloca no lugar do outro, a fim de perceber sua lógica de entendimento e intenções*; 4,8% (1) ficaram com a letra *F - outra*; e nenhum docente escolheu a alternativa *G - nenhuma*.

Título: Gráfico 7 - Distribuição de respostas da 3ª Questão

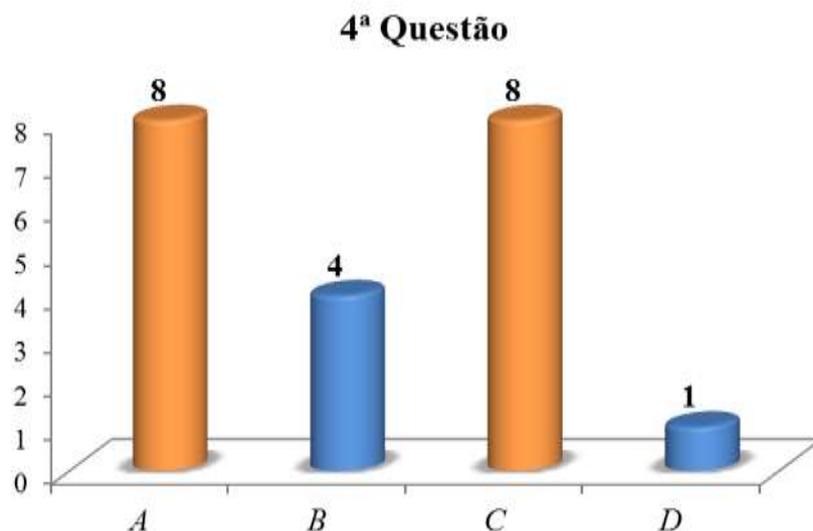


Fonte: elaboração dos autores

4) Quando tratamos as atitudes segundo Rodrigues (1998) “[..] como sendo um sentimento pró ou contra um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana” este entendimento sempre lhe foi preciso, claro e inequívoco ?

Sobre a definição apresentada no enunciado, para 38,1% (8) optaram pelas opções A - *sim, mas às vezes tenho dúvidas* e C - *não, é a primeira vez que me deparo com esta definição*; 19% (4) escolheram a opção B - *sim, considero-me bastante familiarizado ao termo*; e, 4,8% (1) ficaram com a letra D - *não, tenho dificuldades para entender a aplicação do termo*.

Título: Gráfico 8 - Distribuição de respostas da 4ª Questão

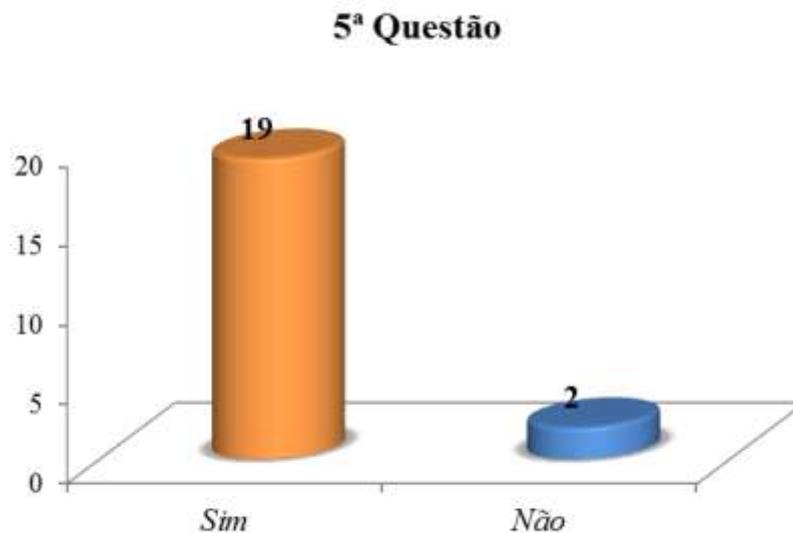


Fonte: elaboração dos autores

5) **Para o desenvolvimento de suas aulas, você planeja e articula ações de aprendizagens que contemplem especificamente o desenvolvimento de atitudes dos alunos ?**

Para 90,5% (20) o desenvolvimento das aulas são planejadas e articuladas para que contemplem o desenvolvimento de atitudes, optantes pela alternativa *sim*, enquanto que para 9,5% (2) dos sujeitos não contemplem o desenvolvimento de atitudes em suas aulas, optaram pela alternativa *não*.

Título: Gráfico 9 - Distribuição de respostas da 5ª Questão

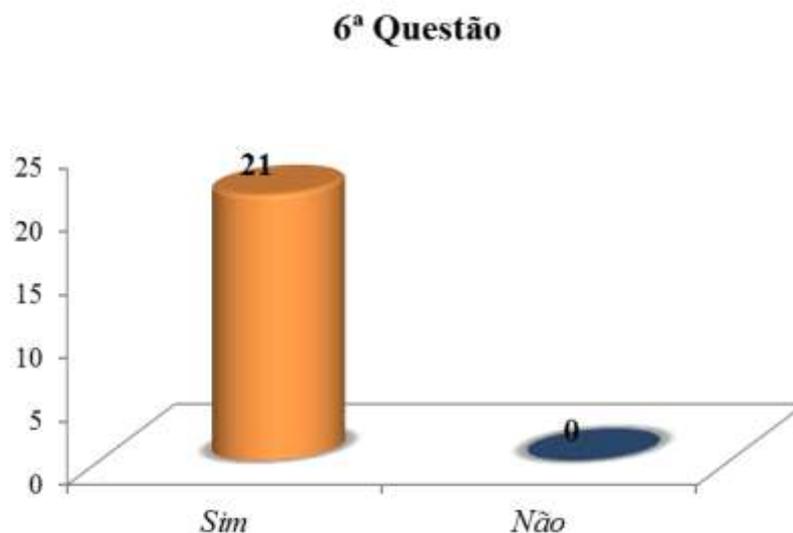


Fonte: elaboração dos autores

6) **Você acredita que é possível desenvolver atitudes que estimulem a autonomia nos alunos? (autonomia compreendida como independência e capacidade de governar-se a si mesmo, determinando-se por suas próprias leis).**

Para todos os sujeitos 100% (21) é possível desenvolver atitudes que estimulem a autonomia nos alunos, optando pela alternativa *sim*.

Título: Gráfico 10 - Distribuição de respostas da 6ª Questão

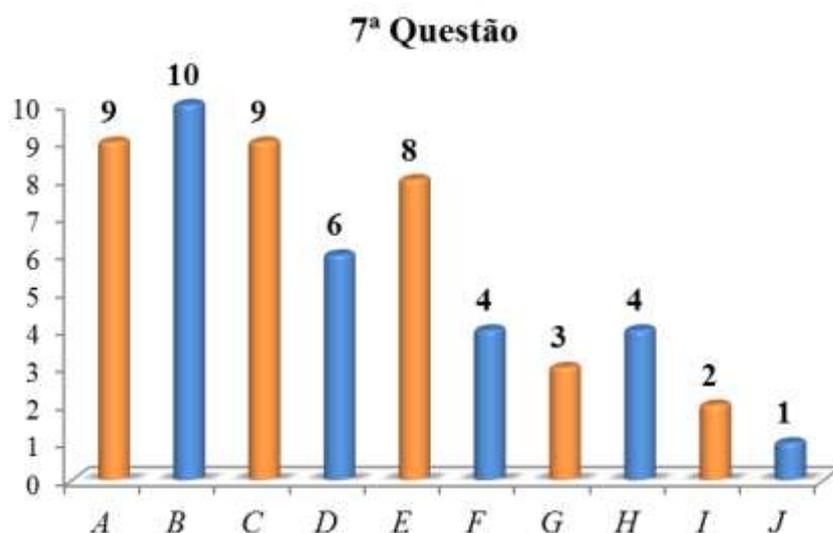


Fonte: elaboração dos autores

7) Considerando a sua atuação docente, componha um ranking, no qual, 10 – é o maior e 01 – o menor obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, a partir das opções abaixo:

Com 51,7% (12) de frequência, a alternativa *B - as experiências dos alunos na escola tradicional, fortemente marcada pela reprodução de conteúdos*, foi classificada pelos sujeitos como o maior obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos; 28,6% (6) foram atribuídas as opções *A - a postura de dependência do próprio aluno em 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% (7) 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% (5) consideraram a alternativa *D - tempo para dedicação a 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% (6) das preferências e com 23,8% (5) a alternativa *F - a estrutura das competências e componentes curriculares previstos em cada curso*; e, com 38,1% (8) 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.

Título: Gráfico 11 - Distribuição de respostas da 7ª Questão

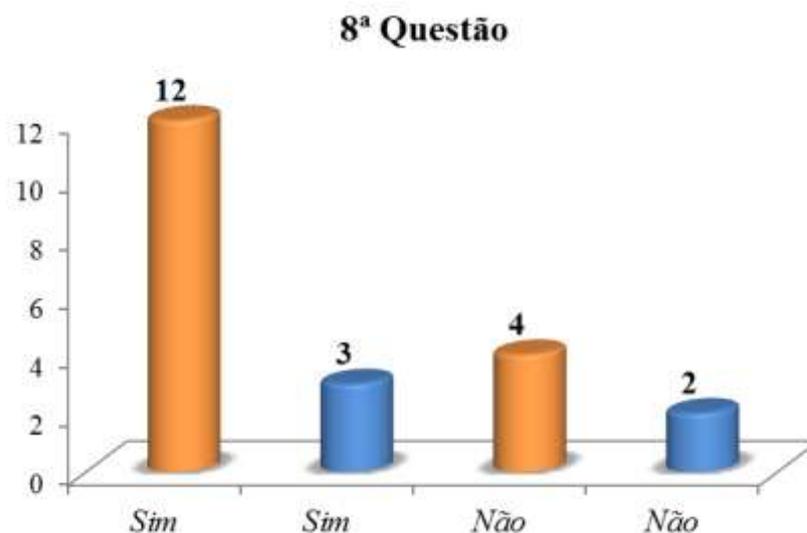


Fonte: elaboração dos autores

8) Os documentos institucionais do curso: plano de curso, plano de aprendizagem e plano de aulas, em que você atua, deixam claras as sugestões para a mediação da aprendizagem em sala de aula ?

Para 57,1% (12) dos sujeitos as sugestões contempladas no plano de curso, plano de aprendizagem e planos de aulas deixam claras as sugestões para a mediação da aprendizagem, optando pela alternativa *sim, mas nem sempre as sigo*; 19% (4) escolheram a opção *não, tenho dificuldades de entendê-las*; 14,3% (3) responderam *sim, sempre as sigo*; e, a opção *não* foi escolhida por 9,5% (2) dos sujeitos.

Título: Gráfico 12 - Distribuição de respostas da 8ª Questão

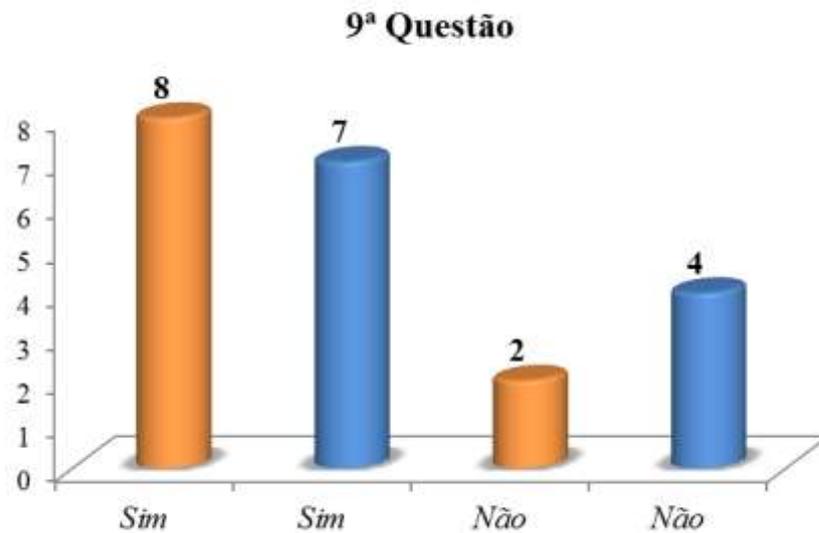


Fonte: elaboração dos autores

9) Você já participou ou participa de programas de formação docente que estimulem a prática da mediação da aprendizagem ?

38,1% (8) participam de programas de formação docente, optaram pela alternativa *sim, participo*; 33,3% (7) já participaram e escolheram a opção *sim, já participei*; 19% (4) não participaram, optaram pela alternativa *não, mas tenho interesse*; e, 9,5% (2) escolheram a alternativa *não, nunca participei*.

Título: Gráfico 13 - Distribuição de respostas da 9ª Questão

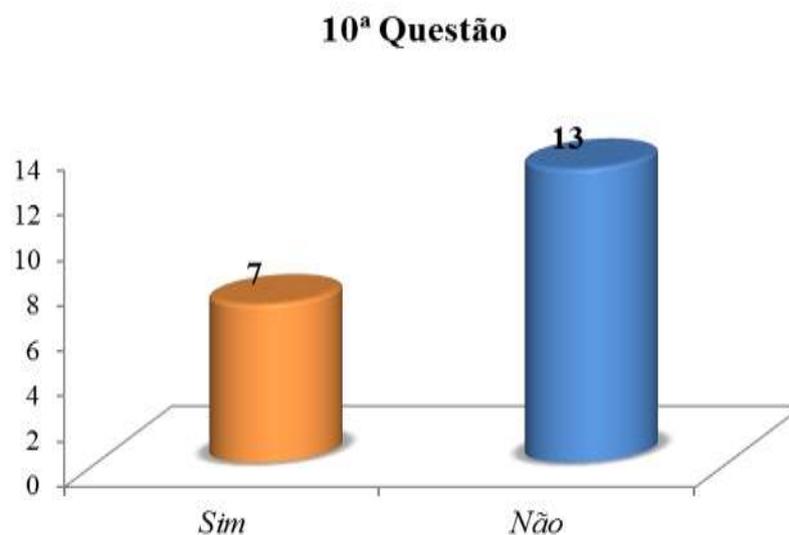


Fonte: elaboração dos autores

10) Caso você possua uma experiência docente anterior a atuação na instituição, os termos e propostas da mediação da aprendizagem, do desenvolvimento de atitudes e da autonomia, já lhe eram conhecidas ?

Para 61,9% (13) dos sujeitos, mediação da aprendizagem, desenvolvimento de atitudes e da autonomia não eram conhecidos em experiências anteriores a atuação docente na instituição, optaram por *não*; 33,3% (7) fizeram a opção por *sim*, demonstrando que os conceitos e termos citados já lhes eram conhecidos.

Título: Gráfico 14 - Distribuição de respostas da 10ª Questão



Fonte: elaboração dos autores

5.2 Roteiro de entrevista semi-estruturada

5.2.1 Identificação:

Considerando a frequência das respostas dos docentes ao Questionário de Pesquisa, no item *i) identificação* nas variáveis *Tempo de Atuação como Docente Senac* (Gráfico 3) e *Tempo de Atuação como Docente* (Gráfico 4), selecionamos para responder as entrevistas: 02 docentes que possuíssem *Acima de 01 ano de Atuação como Docente Senac (AcADS)*; 02 docentes com *Acima de 01 ano de Atuação como Docente (AcAD)* e *Até 01 ano de Atuação como Docente no Senac (AtADS)*; 01 docente com *Até de 01 ano de Atuação Docente (AtAD)* e *Até 01 ano de Atuação Docente no Senac (AtADS)*. Abaixo, no Quadro 1 estão organizados e identificados ficticiamente, a fim de salvaguardar o sigilo das identidades e contribuir para visualização das categorias previamente definidas, extraídas e categorizadas a partir da transcrição integral do áudio das entrevistas.

Quadro 1: Classificação dos docentes entrevistados a partir das variáveis definidas

Docente	AcADS	AtADS	AcAD	AtAD
A		X		X
B		X	X	
C	X		X	
D		X	X	
E	X		X	

Fonte: elaboração dos autores

Respeitando a ordem numérica das questões formuladas na entrevista, as respostas dos docentes serão identificadas a partir das categorias, organizadas no campo chamado “*Fragments transcritos*”. Ressaltamos que a íntegra das respostas não será disponibilizada como Apêndice desta pesquisa, sendo nossa opção a extração necessária à categorização. Todavia, os originais de áudio e a transcrição integral das respostas estão à disposição para consultas e esclarecimentos convenientes.

Na ação de categorizar determinados *Fragments* podem apresentar elementos que se aproximem mais de uma categoria do que outra, pautamos nosso cuidado em inserir no campo da categoria em que pareceu-nos mais significativo.

5.2.2 Questões:

1) Quais as suas experiências com a Mediação da Aprendizagem ? Vivência e Atuação.

Quadro 2: Categorização das respostas dos docentes na questão 1 da entrevista

	Categorias	Fragmentos transcritos...
A	i.1)	[...] eu me deparei com momentos que em que era possível, que eu achei possível fazer a mediação e momentos em que eu não vi possibilidades de fazer esse método, né... então, e dependia muito e... eu acho que principalmente do conteúdo a ser trabalhado[...] / [...] cálculos, é difícil você simplesmente mediar, você tem que ensinar como que faz, é assim, assim, né... não tem muito como você, não é discutível, não é uma coisa que cabe a opinião de cada um [...] / [...]você pode mandar eles pesquisarem e fazerem outros exercícios, mas eu não acho que enquadra isso como na mediação, né ? inclusive até na forma de avaliação eu acho que sem tem que ser mais tradicional por que se não você consegue avaliar o aluno, entendeu / [...] não vejo outra maneira que não ser com uma aula expositiva[...]
	i.2)	[...] Então a minha vivência, também pelo fato de eu ter participado do PDE logo no início, isso me ajudou bastante... eu vim conhecer esse processo de mediação aqui no Senac, né... e tou tentando aplicar, mas e, realmente foi aqui onde eu aprendi e acho que ainda falta muito [...]
B	ii.1)	[...] gosto de uma aula bem dinâmica, em preparada, e gosto que os alunos participem a todo momento [...] / [...] participando, ouvindo e lendo eles tem mais condições de um aprendizado maior, né, então até nos cursos livres, eu tento de alguma forma trazê-los pra mim, então eu tento incluir eles na aula no tema, com vivências [...] /
	iii.1)	[...] trazer a minha vivência também para a sala de aula, né então eu faço questionamentos a todo momento e isso eu acho que acaba movendo de uma forma geral a sala [...] / [...]costumo trabalhar bastante com estudo de caso, então todo final de aula, dependendo do tema, eu costumo reservar para fazer essa discussão.
C	iii.1)	[...] a gente acaba soltando alguns temas ou algumas palavras chaves, trazendo o aluno ou o grupo de aluno para discutir as palavras num âmbito maior e a partir dessas discussões e fechando os conceitos em que

		eles tem de aprendizagem já e o que a gente quer passar pra eles [...] / [...]trabalhar com mediação é muito bacana e não no método tradicional
D	i.1)	[...] Eu enxergo mais esta situação de mediação nestas aulas desenvolvida dentro do Senac, eu não consigo ver de uma maneira muito clara a mediação na forma tradicional, né... conteudista, não pela crítica ao conteúdo né, por que pelo ensino da graduação muitas vezes você fica preso ao conteúdo [...]
	i.2)	[...] o ensino técnico ele seja mais imediatamente eh... requerido para a prática, então acaba que quando a gente ta já falando da teoria, já dando os nossos exemplos de vivência prática né, e já querendo que o aluno já vá fazendo essa associação mais imediata, a gente cria mais...é atividades, situações em que eles tenham que refletir e que a gente tenha que fazer essa mediação pra que a coisa se desenvolva [...]
E		

Fonte: elaboração dos autores

Considerando as categorias identificadas nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre as experiências com a mediação da aprendizagem, inferimos preliminarmente: Para o **Docente A**, percebemos como uma das dificuldades da utilização da mediação pedagógica refere-se à prática não ser uma possibilidade em todos os tipos de conteúdos, inclusive pensando na avaliação do ensino e aprendizagem com características mais tradicionais. O **Docente B**, parece-nos entender como um dos facilitadores da mediação o seu estilo de desenvolver aulas, afirmando gostar de aulas dinâmicas e vivências para os alunos terem um aprendizado maior, sendo estas as características e o seu conceito de mediação, considerando as respostas dos alunos às atividades propostas, sobretudo quando traz a sua vivência. Para o **Docente C**, as características da mediação estão presentes no resultado de temas e palavras chaves sugeridas para as discussões num âmbito mais abrangente, valendo-se da aprendizagem que os alunos já trazem. O **Docente D**, relata-nos que não consegue perceber a mediação em contextos educacionais que não os do Senac (Educação Profissional), fazendo um paralelo com a educação superior, nos dá um posicionamento próximo a fala do docente A, que apresenta como dificuldades do uso da mediação em alguns conteúdos. Relata-nos ainda, que um dos facilitadores, retomando a Educação Profissional, o vínculo com a prática profissional é um facilitador da mediação, onde o aluno faz a associação mais imediata. Nas respostas do **Docente E**, não foi possível a codificação das categorias.

2) Você acredita nos resultados de uma aprendizagem mediada ? Por que ?

Quadro 3: Categorização das respostas dos docentes na questão 2 da entrevista

Categorias	Fragmentos transcritos...
A	
	<p>iii.1) [...] por que eu acho que não depende só do professor fazer a mediação, por que se o aluno não buscar, se o aluno não corresponder, ele não vai ter aproveitamento daquilo [...] / [...] esses alunos não vão ter aproveitamento, mas aqueles alunos que estão interessados, que estão engajados, eles vão sim ter um bom aproveitamento [...]</p>
B	
	<p>i.1) [...] e a primeira coisa, gente, não vai ter prova, eu vou avaliar vocês diariamente, né... nos questionamentos, nas iniciativas, no comprometimento eles já ficam meio assustados, como XIS não vai ter prova ? [...] / [...] eu acho que essa mentalidade dos alunos também precisa mudar quanto a isso, por que eles vem já de uma formação aonde o docente, talvez é... um pouco diferente do que a gente aplica aqui, vem de um ensino médio diferente [...]</p>
	<p>i.2) [...] acho que por parte do docente também, falta ser mais trabalhado, eu acho que cursos como o PDE, foi muito importante, se tivessem outros eu gostaria de participar [...]</p>
<p>iii.1) [...] eu acho que o aluno também tem que estar preparado para isso, por que eu as vezes sinto dificuldade de trabalhar com o aluno desta forma</p>	
C	
	<p>ii.1) [...] Eu acredito por que isso acaba fortalecendo o que o aluno já traz pra gente de conhecimento, então ele já se sente útil quando ele ta ahh nesse, neste tipo de aula, por que basicamente o papel do docente é conduzir o momento de aprendizagem [...]</p>
D	
	<p>iii.1) [...] então a mediação pra mim é isso, é você dar o caminho pra o aluno refletir e desenvolver a autonomia [risos] que vem a seguir [...]</p>
E	
	<p>ii.1) [...] eu acredito que o papel do mediador ou do docente, a minha dificuldade é, é discernir sobre os dois termos, o que é um mediador ou o que é um docente, eu acredito sim, eu procuro proporcionar uma base para que o aluno aprenda de qualquer forma, né ? [...] / [...] num importa</p>

	se é com uma figura, com uma peça, não importa se é numa fala, não importa se é com a escrita, eu procuro na verdade, na melhor palavras seria variar os estímulos, variar...minha forma de mediar e a forma de abordar para que eu contemple todos [...]
--	---

Fonte: elaboração dos autores

A partir das categorias presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre suas crenças nos resultados de uma aprendizagem mediada, inferimos preliminarmente: O **Docente A**, precisa como característica da mediação, a participação e a vontade do aluno, caso contrário, não haverá um aproveitamento em sua aprendizagem. Para o **Docente B**, uma dificuldade da mediação é a expectativa do aluno pela prova (avaliação de ensino aprendizagem) e sua mentalidade oriunda de uma formação no ensino médio, diferente do que se pratica na Instituição (campo de pesquisa). Como facilitador ou obstáculo, dependendo da perspectiva, comenta sobre um programa de formação desenvolvido na Instituição que possibilita ao docente a vivência da mediação. Finaliza como característica e implicação da mediação, reforçando o início de sua fala, que o aluno precisa estar preparado para o contexto das aulas mediadas. O **Docente C**, além de parecer-nos acreditar na mediação, é o primeiro, até esta questão, a formular uma definição de mediação, entendendo-a como o papel docente a condução da aprendizagem. Para o **Docente D**, as características e o conceito de mediação podem ser entendidos como fornecer o caminho para o aluno refletir e desenvolver sua autonomia. O **Docente E**, afirma que o papel do docente ou mediador, revelando-nos possuir dificuldades em precisar o que é um e outro, é proporcionar uma base, não importando se esta base será: uma figura, uma peça, uma orientação verbal ou escrita, não importa, procura variar o estímulo. Com essas características aproxima-se das possibilidades do uso de instrumentos e signos no processo de mediação.

3) É possível desenvolver a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem ? Quais os principais caminhos para este fim ?

Quadro 4: Categorização das respostas dos docentes na questão 3 da entrevista

	<i>Categorias</i>	<i>Fragmentos transcritos...</i>
A		
	ii.3)	[...] Então, [<i>respiro profundo</i>] é, assim... pra mim, esse conceito de autonomia que você trouxe, ficou um pouco, ainda assim confuso [...]

B	ii.3)	[...] eu acredito sim que é possível desenvolver a autonomia no aluno quando a gente fala da área de enfermagem, né ? Agora, deixar com que o aluno faça a sua própria lei não...[risos] isso não [...] / [...] um outro ponto, que autonomia que eu procuro desenvolver no aluno, o pensamento crítico, né... é é... de tentar distinguir o certo do errado, trabalhar muito com o bom senso [...] / [...] não adianta ele ter só aquela base de procedimentos, o básico da teoria, eu acho que isso tem que ser trabalhado no aluno, então este tipo de autonomia eu tento trabalhar [...]
	iii.1)	[...] É possível ahhh, isso tem que ficar bem claro para o aluno como é o método de aprendizagem, por que ele já traz pra gente, basicamente quando ele chega aqui, uma cultura que não é uma cultura de mediação, que é basicamente uma cultura de aprendizagem por conteúdo, então o método conteudista [...]
C	iii.3)	[...] Eu acho que dá pra gente desenvolver isso é é... diariamente no cotidiano [...] / [...]na maioria das vezes o aluno já tem o conhecimento em algumas maneiras empírico [...]
	ii.3)	[...] porém quando a gente coloca situações, se a gente estruturar, planejar bem né, pra atividades num outro formato, um formato mais prático, mais reflexível, eles vão junto com a gente né e a autonomia vai vim disso, né ? de a gente abrir pra que eles se expressem [...]
D	iii.3)	[...] Eu acho que é possível, não é fácil. Por que pela bagagem que se traz, que todos nós trouxemos né, de uma determinada forma de ensino e aprendizagem, então a gente...eles vem naquela dependência que a gente também tinha do professor, quando a gente fez 1º e 2º grau né [...] / [...] por que não vai desenvolver autonomia se a gente fizer e criar e tudo que ele falar, a gente fala a ta bom, e a gente continua de onde a gente parou, não aproveita aquilo que ele traz também [...]
	ii.3)	[...] quando a gente fala de autonomia, eu entendo que, é quando o cara caminha sozinho né ? ele tem que caminhar sozinho e dar continuidade nos estudos dele [...] /
E	iii.3)	[...] vocês vão ter que correr atrás disso, agora como desenvolver isso...é difícil, é difícil. Eu acredito que também isso venha com a própria perspectiva de cada um, do que ele quer aqui [...] / [...] então a minha

	<p>dificuldade quando penso nesse aluno que ta aqui por que o pai mando, bom, como eu vou desenvolver a autonomia desse aluno ? será que eu consigo desenvolver alguma coisa com ele ? [...] / [...] uma boa aula pode estimulá-lo a autonomia, ó gente, a gente vai até aqui ó, mas tem isso, tem isso... ou então antes de você começar um assunto, você dá outros caminhos que ele pode seguir depois com esse assunto, tendo esse assunto como base, aí eu consigo dar vários exemplos de como criar esta autonomia nele, e atividades também que você pegue [...] / [...] uma coisa do PDE que me chamou bastante atenção, foi metodologia ativa, eu utilizava só que eu não sabia o que que era, né... se a gente pegar pelo conceito é um método ativo, onde o aluno participa, então essa parte dele participar do processo, eu acredito que deva servir pra criar a autonomia no mesmo. acredito que sim [...]</p>
--	---

Fonte: elaboração dos autores

Nas categorias presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre as possibilidades de desenvolver a autonomia dos alunos e os caminhos para este fim, inferimos preliminarmente: O **Docente A** teve dificuldades para pensar a autonomia considerando o conceito fornecido como referência e não conseguiu responder a questão. Já **Docente B**, acredita que é possível desenvolver a autonomia no aluno, mas não de acordo com o conceito referenciado. Revelando certa incompatibilidade da ação por conta própria, dada as especificidades da área de atuação e dos respectivos protocolos de atendimento/procedimento. Seu conceito de autonomia parti do desenvolvimento do pensamento crítico, no discernimento individual do certo e do errado na atuação profissional que se encontra com o conhecimento teórico que possui. Para o **Docente C**, é possível desenvolver a autonomia, mas, para isso, as características do método da aprendizagem através da mediação precisa ser apresentada, considerando que os alunos são oriundos de uma cultura de aprendizagem conteudista, que pode também ser entendida como um desafio ou obstáculo o não conhecimento da proposta de educação da Instituição. O **Docente D**, apresenta seu conceito de autonomia como uma possibilidade de ser desenvolvida a partir de uma estruturação peculiar, planejada num formato que sugira a reflexão, numa perspectiva mais prática, criando o espaço para a expressão do aluno. Contudo, não é fácil, principalmente pela experiência que ele traz de outras metodologias de ensino e aprendizagem, caracterizada pela dependência do professor no ensino fundamental e médio. A superação desta dependência constitui-se uma das características e implicações da autonomia tal como um desafio a ser superado. Para o **Docente E**, apresentando o seu conceito de autonomia, afirma que o aluno precisa caminhar

sozinho, dar continuidade nos estudos. Agora, sobre o desenvolvimento desta autonomia, em suas características e implicações, acredita ser muito difícil, por ser um processo individual, considerando a perspectiva de cada um, começando pela escolha da profissão e das condições extra-sala de aula, sua dinâmica familiar, desejos dos pais e sua estruturação como pessoa. Questionando-se sobre como desenvolver a autonomia no aluno, explora como característica e implicações, uma boa aula como estímulo, sugerindo possibilidades nas atividades propostas. Cita a experiência num programa de formação de docentes desenvolvido pela Instituição onde se deparou com métodos ativos de aprendizagem e percebeu já aplicá-los e não necessariamente nomeá-los, como um importante recurso para desenvolver a autonomia, sobretudo por que o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

4) Como ou quando você identifica que o aluno se destaca por sua autonomia ?

Quadro 5: Categorização das respostas dos docentes na questão 4 da entrevista

<i>Categorias</i>	<i>Fragmentos transcritos...</i>
i.1)	[...] que eu nunca parei pra pensar nisso, diretamente né, então...não sei, por que é difícil você avaliar numa sala de aula a autonomia do aluno, entendeu ?[...] /
ii.3)	[...] Eu acho que sim, é por que assim, eu entendo a autonomia, como característica pessoal que você vai desenvolver na pessoa, né... não um conhecimento [...] / [...] acho assim dá sim pra você desenvolver mais depende muito do docente [...] /
A iii.3)	[...[então assim eu acho que dá pra desenvolver mas depende da maneira como os conteúdos vão ser trabalhados, e eu acho que já é mais difícil ainda que, mais difícil ainda fazer isso [...] / [...] acho que ...autonomia ela não... tem quer estimulada pelo professor, ao longo do tempo, entendeu ? em .. ao mesmo tempo em que ta passando o conhecimento teórico que ele tem que passar, ele tem que mostrar para o aluno, como agir de uma maneira não só com aquele conhecimento [...] / [...] tentar fazer um link entre, você não pode separar as coisas, a matéria que você deu é matéria, é comp. é conteúdo no científico, só por que aquilo tem que tar ligado com uma postura que ele vai ter lá fora né [...] / é difícil você avaliar em sala de aula se ta desenvolvendo a autonomia ou não[...] / [...] se consegue avaliar o interesse dele, você consegue avaliar o comprometimento, mas isso, não necessariamente quer dizer que ele ta desenvolvendo a autonomia dele, então acho que é difícil você avaliar em

		sala de aula, talvez em estágio seja mais fácil você avaliar, talvez até numa aula prática seja um pouco mais fácil [...]
B	ii.3)	[...] Um indicador de autonomia ? para mim ? [pausa] primeiro, eu acho que iniciativa, o aluno, se por exemplo [...]
	iii.3)	[...] ele precisa ter iniciativa, pra ele conseguir construir o processo de aprendizado dele, querer fazer, isso pra mim conta muito, sabe é ? [...]
C	iii.3)	[...] Dá pra identificar isso por que, quando o aluno desenvolve um papel mais questionador e ele tenta é... dialogar com você durante a aula e até mesmo te questionando, o porque das coisas, ou tentando trazer os seus conceitos pra aquele momento de aprendizagem [...] / [...] Então isso eu acho que dá pra fazer uma mediação muito bacana [...]
	iii.3)	[...] fatores diversos, desde o conhecimento, da habilidade, e do próprio desenvolvimento pessoal, né ? eu acho que a pessoa evidencia mais na própria postura pessoal [...] / [...] autonomia eu acho que ele se mostra nas características pessoais principalmente, então por isso que é difícil de fazer, por que a gente mexer com características pessoais é uma coisa...é...parece impossível [...] / [...] Ah... pensando num aluno, eu acho que a iniciativa de tratar com o professor, não só em momentos de facilidades, mas em momento de dificuldades, né ? [...]
E	iii.3)	[...] desde a maneira como ele se porta, até a maneira como ele se coloca. Eu vejo que ele ta sempre, um pouco a frente dos demais, é isso...já aconteceu do aluno esta a frente até da minha fala no momento [...] / [...] então é o aluno que faz aquelas perguntas que...o resto da turma não entende, o que ele ta perguntando, é aquele aluno que se destaque em toda atividade que você dá [...] / [...] é difícil de você identificar isso né...? será que ele se destaca por que ele se empenha ? ou será que isso vem dele ? ou será que foi despertado nele aqui ? né... é difícil dissertar sobre isso, falar sobre isso [...]

Fonte: elaboração dos autores

A partir das categorias presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre a identificação da autonomia nos alunos, inferimos preliminarmente: O **Docente A** entende

como um desafio no desenvolvimento da autonomia o fato de nunca ter parado para pensar nisso e considera difícil avaliar numa sala de aula a autonomia do aluno. Revela-nos um conceito de autonomia como uma característica individual, não necessariamente um conhecimento e, retoma sua fala inicial acreditando que dependendo do docente é possível desenvolver a autonomia. Quanto às características e implicações da autonomia, se reposiciona e ratifica que o desenvolvimento pode se dá pela maneira como os conteúdos serão trabalhados pelo professor, ao mesmo tempo em que desenvolve o conhecimento teórico deve mostrar para o aluno como agir, fazendo uma associação entre as matérias e a postura que ele deve assumir. Retoma afirmando que é difícil avaliar em sala de aula se está conseguindo desenvolver a autonomia ou não. Acredita que o interesse e o comprometimento do aluno não necessariamente indicam sua autonomia. Indica a experiência do estágio como uma possibilidade mais fácil de identificar se este aluno desenvolveu a autonomia. Para o **Docente B**, o conceito de autonomia está associado à iniciativa do aluno e as implicações e características, na sua maneira de querer fazer acontecer o processo de aprendizado dele. O **Docente C** percebe como características e implicações da autonomia, quando o aluno assume um papel mais questionador sobre o porque dos conhecimentos desenvolvidos e tenta trazer seus conceitos prévios para os momentos de aprendizagem. Para o **Docente D**, são características da autonomia vários fatores, desde o conhecimento, a habilidade do aluno até sua postura pessoal, por isso, entende ser difícil desenvolvê-la, por implicar características pessoais, parece impossível. Agora, pensando no aluno, a iniciativa de procurar o professor nas facilidades e dificuldades dele pode ser um indicador. O **Docente E** explora as características e implicações da autonomia a partir de como o aluno se apresenta, em geral a frente dos demais, inclusive da sua própria condução em alguns momentos. Trata-se do aluno que se posiciona com perguntas diferenciadas e destaca-se nas atividades propostas, mas afirma ser difícil identificar.

5) **Pra você, qual o maior de todos os desafios para o desenvolvimento de atitudes em sala de aula ?**

Quadro 6: Categorização das respostas dos docentes na questão 5 da entrevista

	<i>Categorias</i>	<i>Fragments transcritos...</i>
A		
	i.1)	[...] as dificuldades elas são tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, por que eu acho que o aluno tem que tar aberto pra ouvir o que

	o professor, que o docente ta querendo passar pra ele [...]
	iii.2) [...] acho que na questão do desenvolvimento das atitudes, é mais essa questão, do aluno estar disposto a absorver o que o docente tem a dizer, que o docente também ta conseguindo compreender o aluno para conseguir trabalhar isso nele [...] / quem nem tem alguns alunos que eles pegam tudo que os docentes falam, na questão da atitude mesmo que eu to falando, de maneira de pensar, de maneira de agir, de postura, tudo isso, ele se espelha totalmente no docente, então é mais fácil você trabalhar com esse aluno [...] /
B	i.1) [...] Estimular o aluno né, eu sempre me preocupo muito com isso, em saber até onde eu estou alcançando, esse aluno [...]
	iii.1) [...] a gente precisa conhecer a turma pra aplicar a mediação, as turmas são diferentes, as pessoas são diferentes os alunos são diferentes [...]
	iii.2) [...] é é, como estimular este aluno ? né... por que a gente tem dentro de uma sala de aula vários perfis de aluno, ah...sempre vai ter, o que é mais interessado, o que que se identifica mais com aquele conteúdo que você ta dando [...] / [...] que eu também preciso ser uma ponte pra ele adquirir o conhecimento e o aprendizado, como estimular esse aluno que talvez tenha mais dificuldade, como trabalhar com ele, como inserir ele na dinâmica [...]
C	i.1) [...] Muda a cultura do aluno [...] / [...]alguns alunos trazem como cultura que o professor tem que trazer todo, toda a informação pra ele, dá entre “mão beijada” e não fazer com que ele pensa e reflita sobre os conteúdos que são trabalhados [...] / [...] É... eu acho que o que ele traz isso é bem complicado, ah... ele tentar mudar, o que a gente sempre tem um receio em relação ao novo [...]
	iii.1) [...] acho que faltou um entendimento maior deste aluno com relação a mediação, por que que está sendo desta forma e não da forma que eu aprendi até ontem ? [...]
	iii.3) [...] vocês querem que nós damo aula pra vocês, usando até alguns termos pejorativos, ah aquele professor é preguiçoso, ele só dá trabalho, só leva a gente para o laboratório de informática [...] /
D	
	i.1) [...] desde a questão da do ensino aprendizagem que ele passou, né então,

		ele chega esperando algo da mesma forma e a gente tem que transformar, mostrar que é possível ser de outra maneira, e também, a bagagem pessoal né ? [...]
E		
	iii.2)	[...] excluindo motivos óbvios, né ? o querer ou não...pode parecer que não, mais a gente percebe que tem gente que na sala de aula, se vá... que que esse cara ta fazendo aqui?...né [...] / [...]a maior dificuldade na minha opinião, é se você tem uma sala heterogênea na mão, por que são pessoas muito distintas, de faixas etárias diferentes e com formações e objetivos bastante diferente, então quando você quer desenvolver alguma coisa, uma atitude, por exemplo numa turma como um todo [...]

Fonte: elaboração dos autores

Embasados nas categorias presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa quanto ao maior desafio para o desenvolvimento de atitudes em sala de aula, inferimos preliminarmente: Para o **Docente A**, as dificuldades para o desenvolvimento de atitudes são tanto do docente quanto do aluno e começam na disposição do aluno em absorver o que o docente tem a dizer e do docente em compreender o aluno na maneira de pensar na maneira de agir, na sua postura, espelhando-se totalmente no docente. O **Docente B**, retomando os desafios da mediação de atitudes elege a necessidade de estimular o aluno e saber até onde está conseguindo chegar. Retoma as características e implicações da mediação como uma necessidade de conhecer a turma para aplicá-la, considerando que as pessoas são diferentes, há vários perfis de alunos, aqueles mais interessados e os menos interessados, sendo necessário identificar o momento que vai adquirir o conhecimento e o aprendizado, constituindo-se uma das condições para o desenvolvimento das atitudes sociais. Já o **Docente C**, retomando os desafios e dificuldades da mediação, destaca a mudança na cultura do aluno em que o professor precisa trazer toda a informação pronta, não estimulando-o a pensar. Quanto as características e implicações tanto da autonomia quanto da mediação, adverte que para o aluno pode ter faltado um entendimento melhor do que é a mediação, como ela será desenvolvida e, quanto a autonomia, é preciso destituir a sensação de que o professor não quer dá aula, substituindo pela noção de que ele (aluno) deve participar ativamente do processo de aprender. O **Docente D** destaca novamente o desafio da mediação estando atrelada as experiências de ensino aprendizagem do aluno, mostrando que é possível aprender de outra maneira. Para o **Docente E**, o que mais próximo se manifestou em relação ao questionamento efetivamente sobre o desenvolvimento das

atitudes, posicionou-se a partir da heterogeneidade na composição das turmas, referindo-se a diversidades de faixa etárias, formações e objetivos bem diferentes, como grande empecilho.

6) Como ou quando você identifica que conseguiu desenvolver uma atitude no aluno ?

Quadro 7: Categorização das respostas dos docentes na questão 6 da entrevista

	Categorias	Fragments transcritos...
A		
	ii.2)	[...] a fala dele vai refletir a maneira dele de pensar que vai refletir nas atitudes dele depois, é eu acho que ... se você conseguiu mudar a mentalidade ou o pensamento do aluno em relação a determinadas coisas, você consegue... isso, vai refletir acho nas atitudes dele né [...] /
	ii.3)	[...] pra mim isso demonstra que o aluno é um aluno interessado, é um aluno que ta ouvindo o que você ta falando é um aluno que ta participando da discussão, que ta ligado no tema que você ta falando [...]
	iii.2)	[...] vai...tentando inculcar, outros valores, outras ideias, outros pensamentos que vão refletir na prática deles depois ... e você vê que no final da competência , que é extensa... um mês...[incompreensível] eles já tem outra visão sobre aquilo, eles já tem outra fala, eles já tem uma outra postura mediante algo... e você consegue traçar um paralelo, eu acho que através da fala do aluno você consegue identificar se você mudou, pelo menos a visão e a mentalidade dele [...]
B		
	iii.2)	[...] a gente forma um aluno e a gente vê que ele ta bem, que ele ta feliz, que ele ta trabalhando, que ele teve sucesso na vida profissional dele, que ele conseguiu se inserir dentro de uma instituição de saúde, né ? [...] / [...] “Xis” seu aluno, ele, ele é assim, um dos melhores, agora como profissional, e isso pra mim, é um retorno que não tem preço, né é ...excelente você conseguiu desenvolver um trabalho bom [...] / [...]o que foi desenvolvido ali, ele ta colocando em prática agora, né... e eu tava acompanhando isso a todo momento, tanto aqui na teoria, quanto lá na prática, que foi o mesmo campo, que foi a competência, isso foi muito bom
C		
	i.1)	[...] a gente não é preparado na faculdade pra docência, a gente é preparado mais pro ponto assistencial não pedagógico em si, isso ta mais pra área de humanas, então eu sinto que o meio acadêmico deveria preparar mais [...] / [...] um meio acadêmico que não trabalha desta

	forma, que ainda trabalha de uma maneira conteudista, então eles teriam que se reestruturar pra acabar trabalhando desta forma, então eu acho que essa é uma das coisas dificultadoras [...]
iii.2)	[...] dá forma como ele questiona as coisas, da forma que ele traz o conhecimento, que ele acaba sendo um aluno muito mais agregador pra turma toda e até mesmo pra gente [...]
D	
	iii.2)
E	
	iii.2)

Fonte: elaboração dos autores

Contemplando as categorias presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre como identificar se conseguiu desenvolver uma atitude no aluno, inferimos preliminarmente: Para o **Docente A**, aproximando-se do conceito e ao mesmo tempo das características e implicações das atitudes sociais, relata-nos que é através da fala do aluno que ele consegue identificar a maneira de pensar do aluno e deduzir suas atitudes, para ele (docente) mudando o pensamento do aluno haverá reflexos nas atitudes. É na tentativa de incutir no aluno novas ideias, valores e pensamentos que refletirão na prática (referindo-se ao estágio curricular na

área) dele, principalmente numa competência (estrutura do currículo desenvolvida na Instituição) extensa, ao final ele terá outra compreensão e postura que serão perceptíveis na fala dele, aí você conseguirá identificar se conseguiu mudar a visão e mentalidade dele. O aluno que se interessa e que participa da discussão, que se liga no que você está falando demonstra autonomia. O **Docente B** demonstra as características e implicações do desenvolvimento das atitudes, quando percebe o aluno atuando profissionalmente, que conseguiu inserir-se no mercado de trabalho, quando outros profissionais remetem a mim (docente) e o papel que consegui desenvolver com este aluno a partir de sua prática profissional. Outra condição, que também remete a prática, deve-se ao acompanhamento do aluno nas aulas teóricas e práticas (estágio curricular na área). Para o **Docente C**, remetendo mais uma vez aos desafios da mediação e suas dificuldades, menciona a ausência da formação pedagógica na área de atuação profissional, referindo-se a graduação, sobretudo por que o meio acadêmico, o ensino superior, trabalha de uma maneira ainda conteudista. Quanto as características e implicações do desenvolvimento das atitudes, percebe o desenvolvimento no aluno quando se torna mais questionador, na maneira que ele traz o conhecimento, sendo agregador para a turma toda e para o docente. O **Docente D** não identifica um momento específico ao se referir as características e implicações do desenvolvimento das atitudes, que não na mudança do comportamento no decorrer do tempo, para isso, afirma precisar de muita paciência e flexibilidade na observação. Para o **Docente E**, apropriando-se de indicadores para perceber as características e implicações no desenvolvimento das atitudes, questiona-se se o desempenho pode configurar-se como um aspecto na observação de uma mudança de atitude do aluno em relação aos estudos, sua postura em sala de aula em relação aos colegas, em relação ao docente, como meio de identificar se conseguiu mudar algo no aluno.

5.3 Análise dos resultados

Segundo Bardin (1977), o que caracteriza a análise qualitativa é a inferência que se funda na presença do índice e não necessariamente em sua frequência de aparição, em cada comunicação individual. Sendo assim, compreendemos na análise as categorias enunciadas no item 4.6, devidamente amparadas pelos referenciais teóricos adotados na composição dos capítulos I, II e III da pesquisa.

Organizamos a análise a partir dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, sempre que possível articulando as inferências que nos remetem ao objeto de estudo eleito por essa dissertação, ou seja, os desafios, definições, características e implicações da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia a partir das percepções e opiniões

dos docentes que atuam nas habilitações profissionais técnicas de nível médio em saúde: enfermagem e radiologia.

Iniciamos cada subtítulo com um breve comentário sobre as limitações dos instrumentos e passamos a sintetizar as respostas propriamente ditas emitidas pelos sujeitos da pesquisa e suas possíveis aproximações de releitura a partir do referencial teórico utilizado.

5.3.1 Sobre os questionários

Na elaboração do questionário cuidamos de apresentar como referência, sobretudo na primeira, quarta e sexta questões, uma definição preliminar sobre os termos mediação, atitudes sociais e autonomia. Em nosso entendimento, fornecer uma acepção quase de senso comum cumpriu o papel de subsidiar, mesmo que de forma incipiente, as respostas dos sujeitos a fim de aproximá-las do que seria nossa delimitação dos mesmos termos sustentados em nosso referencial teórico.

O mesmo cuidado pode ter diferentes compreensões; um primeiro que remete aos nossos cuidados iniciais, provocando nos sujeitos respostas que tenham aderência as nossas expectativas, com isso garantimos que de fato falamos do mesmo objeto de estudo; e um segundo, que se aproxima a uma possível tendencialidade que suprimiria o caráter imparcial das respostas.

Nessas diferentes perspectivas ratificamos a primeira compreensão, considerando que não fornecemos uma definição precisa dos termos a partir dos nossos referenciais, mas sim, oferecemos definições próximas que contribuiriam para nossa análise.

Sobre as respostas dos sujeitos aos questionários, foram organizadas a partir das questões, dividindo inicialmente em dois blocos. O primeiro (i) entendido como caracterização da amostra e o segundo (ii) obedecendo a sequência das questões.

No item (i) reunimos e inferimos:

- **a distribuição de gênero manteve-se equilibrada**, com um docente a mais do sexo masculino. Fato esse que pode ser observado em estado bruto como uma possível peculiaridade da educação profissional, considerando que em relação à educação formal ou geral parece-nos haver predomínio do sexo feminino nas atividades docentes. Tal característica carece de estudos mais específicos para essa inferência;

- **a maioria dos docentes atua há mais de um ano na instituição** em que realizamos a coleta de dados empíricos e atuam a mais de um ano em atividades docentes em geral. Elementos esses que nos dão condições de inferir que os docentes possuem um repertório de vivências que podem auxiliá-los na distinção sobre as práticas e os respectivos

objetivos no contexto pedagógico, sobretudo quando confrontados com os temas objeto da pesquisa;

No item (ii) reunimos e inferimos:

- **a maioria dos docentes parece distinguir a mediação das demais práticas pedagógicas**, reiterando o que supomos acima. No entanto, precisamos considerar que a definição preliminar fornecida foi bastante ampla e pode remeter-nos ao que tem se convencionado à apropriação do termo mediação nos dias atuais, comumente, comparada às ações de facilitar, multiplicar, entre outros, que se tornaram ‘clichês’ em assuntos educacionais que buscam conferir o papel de inovação ao docente e as práticas pedagógicas;

- **todos os docentes responderam que desenvolvem suas aulas por meio de estratégias de mediação** e elegeram como empecilhos dessa prática, respectivamente em ordem de frequência: a maioria destacou a receptividade do aluno; os demais apontaram a ausência de formação sobre o assunto; o tempo para planejar as aulas e apenas dois docentes apontaram incertezas quanto aos resultados.

Sobre a receptividade dos alunos, inferimos que quando oriundos de modelos tradicionais de ensino que não concebem o aluno o papel de sujeito no processo de aprendizagem, do que nos fala Dewey (2002a; 2010), concordamos que pode haver prejuízos à experiência de mediação sugerida por Vygotsky (1996; 2002 e 2010) e comentada por Rocha (2000) no que tange à mediação pedagógica.

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-se na ocupação docente como uma espécie de diletantismo.

- **a maioria dos docentes caracteriza a atuação do mediador como aquele que instiga, cria situações problemas para a reflexão do aluno e incentiva a melhoria do pensar do aluno**, organizando as diferentes contribuições surgidas em sala de aula. Outros também optaram pelo mediador como parceiro no desenvolvimento da aprendizagem e como aquele que se coloca no lugar do outro.

As opções eleitas pelos docentes parecem-nos bastante próximas ao papel desempenhado pelo docente, tanto na mediação apresentada por Vygotsky (2002; 2010), comentado por Rocha (2000), quanto em Dewey (2010), sobre o papel do educador na

vivência da experiência, também comentado por Pagni (2011), Gonzatto (2011), Giacomelli (2011) e a compreensão de Rios (2010) quanto à dimensão técnica do exercício docente na construção de atitudes e conhecimentos.

- **quando perguntados sobre o entendimento do conceito de atitudes sociais, as respostas distribuíram-se se concentrando em:** uma pequena parcela dos docentes considerou não apresentar dificuldade para entender o conceito e a aplicação; outros, também em menor número, consideram-se familiarizado, os demais, consideram a compreensão do conceito, mas, as vezes ficam em dúvida e, em igual número de respostas, se depararam com a definição apresentada pela primeira vez.

Quando consideramos o conceito de atitudes sociais ancorado nas referências de Bardin (1977); Klineberg (1954) e Lambert & Lambert (1968) lidos na perspectiva de Lane (1995), tratamos de um objeto de estudo comum, a Psicologia Social, gradualmente apropriado pelo contexto educacional, por sua vez, os equívocos e instabilidades nas aproximações podem assim ser justificadas. Outro fator, refere-se à apropriação feita pelo senso comum que trata comportamento e atitudes como sinônimos, não fazendo distinção entre as partes constituintes de um ou do outro termo.

- **sobre o planejamento de aulas preverem o desenvolvimento de atitudes sociais,** a maioria dos docentes afirma que planejam e apenas dois docentes informaram que não planejam. Inferimos que a natureza dessas respostas pode estar atrelada ao que sugerimos no item anterior, ou seja, a simplificação do entendimento de atitudes sociais como similares à noção de comportamento, considerando que a instituição em que atuam preconiza o desenvolvimento tanto dos saberes da práxis quanto das dimensões atitudinais e comportamentais. Assim, suprimem as outras dimensões constituintes das atitudes sociais, o aspecto cognitivo e o emocional conforme nos sugere Lambert & Lambert (1968).

- **todos os docentes acreditam que é possível desenvolver atitudes de autonomia nos alunos,** por mais que elegeram na próxima questão um *ranking* com todos os obstáculos percebidos nessa atribuição.

- **quando solicitamos aos docentes que enumerem em formato de *ranking* os principais desafios em sua atuação para desenvolver a autonomia nos alunos,** a partir das assertivas que disponibilizamos, nos deparamos com uma primeira matriz que se aproxima como uma das respostas ao problema formal proposto à investigação.

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 em 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.

- **sobre os documentos institucionais** (Proposta pedagógica, Plano de curso, Plano de aprendizagem) a maioria dos docentes considerou que as sugestões contidas deixam claras as possibilidades para a mediação da aprendizagem de atitudes sociais na autonomia, contudo não necessariamente as seguem; outros, responderam também que não possuem dificuldades para entendê-las e, em menor número, figuraram as opções dificuldade em entender as orientações e sim, sempre seguem as orientações.

Sobre este item, sugerimos uma análise pontual dos documentos dos cursos foco dessa pesquisa, com o cuidado de precisar nas orientações, os termos, percursos e objetivos que possam denotar ambiguidade na aplicação das práticas sugeridas. Ainda cabe-nos explicitar que tais dificuldades também precisam ser ponderadas a luz das respostas anteriores, que caracterizam o pouco tempo para dedicação as atividades docentes e a ausência de formação específica como obstáculos nessa apropriação que presume a sinergia aos propósitos institucionais.

- **quando questionados sobre a participação em programas de formação docente** que elejam a mediação como uma possibilidade de prática pedagógica, a maioria dos docentes participa ou já participou, em menor número, estão os docentes que não participaram mas possuem interesse em participar.

Nessas respostas inferimos, considerando o grupo de docentes que não participou, mas tem interesse, que a atuação docente na educação profissional tem representado novas oportunidades de trabalho, e, para muitos, tem significado novas possibilidades, sejam elas iniciadas como fruto de diletantismo ou de uma nova perspectiva de recolocação profissional, considerando-se a atual competitividade do mercado de recursos humanos e a dinâmica estruturante da organização social do trabalho. Nessa perspectiva, trazemos as contribuições de Dewey (2007) e os comentários de Cunha (2002) e Barato (2004), sobre a distinção

pejorativa entre o trabalho manual, comumente associado à modalidade de educação profissional e o trabalho intelectual, originário da concepção acadêmica literária.

- **quanto à vivência com os conceitos esquadrihados como objeto de estudo na dissertação**, presentes nas concepções de educação adotada pela instituição campo da pesquisa, a maioria dos docentes informam não possuir conhecimento a respeito nas outras oportunidades de atuação como docentes em outras instituições.

Esse fato, inferimos, também devem ser considerados quando reunimos os desafios identificados pelos docentes nas questões que antecedem, além de registrarmos como aspectos inovadores no que diz respeito às práticas pedagógicas preconizadas pela Instituição alvo da pesquisa.

5.3.2 Sobre as entrevistas semi-estruturadas

Na composição do roteiro de entrevista, primamos por verticalizar algumas das questões apresentadas no questionário de pesquisa, baseando-nos em uma eleição de sujeitos com até um ano de experiência paralelamente com os docentes que possuem mais de um ano de experiência de atuação na instituição alvo da coleta de dados. Ao tecermos esse paralelismo entre as contribuições dos sujeitos, percebemos que há pouca ou quase nenhuma distinção entre as suas falas e práticas, fato esse que nos trouxe a condição de atenção a sequência das respostas no geral, organizadas a partir das questões formuladas aos sujeitos da pesquisa.

Precisamos também considerar que o período de um ano em que definimos como variável na atuação dos docentes pode ser compreendido como um intervalo relativamente curto, por isso talvez não identificarmos distinções significativas.

Assim como no questionário, cuidamos de apresentar os objetivos que mobilizam a pesquisa, sem contanto, como realizado no questionário, apresentar qualquer tipo de definição sobre os termos abordados anteriormente. Contudo, como as entrevistas foram realizadas em um período inferior a duas semanas após a aplicação dos questionários, supomos que algum resquício sobre as definições pode ter subsidiado as respostas dadas pelos docentes.

Na realização das entrevistas, o entrevistador cuidou de intervir o menos possível, deixando os sujeitos emitirem suas concepções e juízos a respeito dos termos foco de análise sem qualquer tipo de crivo quanto a certo ou errado, postura essa requerida pelas características do instrumento conforme nos respaldamos em Severino (2007).

A categorização das respostas organizadas no item 5.2 serão os focos de análises, desprezando-se as transcrições literais que subsidiaram os recortes a partir das categorias previamente definidas no item 4.6.

Tal como no questionário, estruturamos a análise em dois blocos. O primeiro (i) contemplando a identificação da amostra e, o segundo (ii), as respostas propriamente ditas dos docentes as questões formuladas.

No item (i) estão dispostas as contribuições de dois docentes que possuem mais de um ano de atuação como docente Senac; dois docentes que possuem mais de um ano de atuação docente e até um ano de atuação como docente Senac; e, um docente com até um ano de atuação como docente Senac e com atuação docente em outras instituições.

Para a composição do item (ii), não percebemos a necessidade de criação de nenhuma outra categoria de análise (cf. 4.6) além das previamente definidas. Sendo essas suficientes ao nosso ângulo de percepção sobre o fenômeno estudado, de acordo com as formulações de Vieira Pinto (1979).

Ressaltamos nossa observância às características da investigação qualitativa proposta por Bogdan & Biklen (1994) onde nos preocupamos em estabelecer relações esclarecedoras com o nosso objeto de estudo, entendendo o homem conforme Ghedin & Franco (2011), por que não, também, segundo Vigotski (2002) e Dewey (2010) que compreendem o homem como um ser histórico, social criador e determinado pelas relações dialéticas da realidade social.

Sobre as respostas codificadas e categorizadas no item 5.2.2, reunimos e inferimos:

- quando perguntamos sobre as experiências com a mediação da aprendizagem na vivência docente, tecemos as seguintes considerações:

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, faz comparações com a modalidade do ensino superior que também possui vivência, e finaliza que entende como um facilitador as expectativas da prática profissional característica da educação profissional.

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 profissionalizante 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 Vigotski (2002), também comentado por Pino (2000; 2005), Smolka (2010) e Silva (2000), sobre as diferentes variações ou tipos de mediação, circunstanciais ou não, instrumentais, simbólicas, sociais ou pedagógicas, afirmamos que os docentes possuem, a partir dos nossos referenciais, entendimentos que limitam as possibilidades oferecidas pela mediação como condição à prática pedagógica. Entretanto, quando destacam a importância da valorização das vivências trazidas pelos alunos e uma possível ampliação no aprendizado, nos encontramos com a mediação sugerida como meio e possibilidade para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores apresentado por Vigotski (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 e histórica entre os homens, onde passamos a ser nós mesmos através dos outros.

As diferentes variações ou tipos de mediação sugere-nos que o docente é, por si, um mediador, sobretudo ao compartilhar suas funções psíquicas superiores e contribuir com o processo de significação de que nos fala Vigotski (2002), comentado por Smolka (2010) cabendo ao aluno concluir. Por isso, a colaboração do adulto ou pedagogo de que nos falou Vigotski (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 projeta-se uma expectativa de quem é possuidor de mais experiências, de acordo com Dewey (2010), também comentado por Cunha & Pimenta (2011), Pagni (2011) e Gonzatto (2011).

Sobre uma ideia de mediação pedagógica intencional e sistemática aderente aos propósitos da educação profissional, por relevar a práxis, trazemos 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.

Talvez também possamos atribuir a materialidade provocada pela prática profissional como uma das condições favoráveis à percepção dos resultados de uma aprendizagem mediada. Sendo as características da mediação instrumental explorada por Rocha (2000), na apropriação do humano em relação aos instrumentos criados pela cultura ou, na mediação técnica da qual nos escreveu Pino (2005), permitindo ao homem transformar a natureza e vê-se nela como integrante dessas transformações.

- **quando perguntamos aos docentes se eles acreditam nos resultados de uma aprendizagem mediada**, as justificativas foram unânimes que sim.

As respostas nos remetem a um processo em que tanto alunos como docentes precisam efetivamente participar, sobretudo a partir da vontade do aluno e do papel docente na condução da aprendizagem. Um docente destacou que o aluno precisa ser preparado para um ambiente de aprendizagem mediada, referindo-se a algumas expectativas dos próprios alunos quando oriundos de instituições educacionais tradicionais, registros esses também presentes nas respostas aos questionários, reunidos como desafios da mediação.

Outro docente, ao encontro das referências citadas anteriormente, quanto as variações e tipos de mediação, menciona entender a mediação como uma base, sendo ela uma figura, uma peça ou orientações verbais ou escritas. Principalmente as ideias quanto a mediação instrumental e simbólica.

Uma docente elege o programa de formação disponibilizado pela instituição como um facilitador na apropriação das características de uma aula mediada. O mencionado programa subsidia a ambientação dos docentes as peculiaridades da proposta educacional da instituição, oferecido na modalidade extensão universitárias aos docentes que possuem nível superior e, curso de aperfeiçoamento profissional aos docentes que não possuem graduação.

Percebemos que as resistências do aluno ao processo de aprendizagem mediada tal como a ausência de formação específica do docente sobre os temas, são opiniões recorrentes quanto aos desafios da mediação e estão presentes nas respostas dos questionários e das entrevistas.

- **sobre a possibilidade de desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem e os caminhos para esta finalidade**, despertou-nos atenção:

Inicialmente destacamos que o conceito de autonomia apresentado no questionário estava presente na reflexão dos docentes ao responderem a questão. Inclusive, dois deles, considerando os protocolos de trabalho da área de enfermagem, entenderam o ‘governar-se por leis próprias’ como acintoso para a área, justificando que determinados procedimentos precisam ser executados como definidos pela instituição e ou de acordo com órgãos regulamentadores da profissão.

A ideia de autonomia projetada pelos autores, no qual assumimos ter sofrido, tal como a concepção propedêutica de mediação, hibridações e ampliações esclarecedoras no decorrer do desenvolvimento do estudo, contribuindo para o nosso discernimento, foram constantemente retomadas junto aos docentes com o propósito de favorecer uma interpretação e posicionamentos mais próximo e adequado às finalidades do trabalho.

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 através da reflexão possibilitada pelo docente distinguir o certo e o errado na atuação profissional. Tais características nos aproximam aos desafios de 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, segundo Dewey (2010).

Dois docentes apresentam como obstáculos ao desenvolvimento da autonomia no aluno o fato desse aluno muitas vezes ter vivências de aprendizagens com ênfase conteudista ou de metodologias que se caracterizam em uma excessiva dependência à figura do professor. Para outro docente, o aluno precisa caminhar sozinho e prosseguir em seus estudos, contudo, acredita ser muito difícil por se tratar de um processo individual. O mesmo docente destaca a vivência no programa de formação de docentes oferecido pela instituição campo da pesquisa, já mencionado anteriormente, onde conheceu os chamados métodos ativos de aprendizagem e os nomeou como importantes recursos para desenvolver a autonomia dos alunos.

Ao encontro das leituras acima, parece-nos que as contribuições de Dewey (2002a) 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 favoreceria 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 as características da criança que é naturalmente ativa e dinâmica.

As oficinas, tanto quanto a experiência, (DEWEY, 2002a; 2010) são sugeridas como mediadoras, termo esse por nós empregados, 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 a imposição de conteúdos, por mais que os professores possam ser hábeis nessa tarefa, ao contrário, postula uma educação que cultive a individualidade por meio da experiência que se dá no presente com projeções de futuro.

Nesse cenário educacional ao professor caberá, segundo Dewey (2010) e comentários de Cunha & Pimenta (2011), Pagni (2011), Gonzatto (2011) e Giacomelli (2011) o papel daquele que mediará, termo também por nós empregado, nortear os desafios contidos na experiência compartilhando sua maturidade, não sendo essa, necessariamente, uma imposição da sabedoria do adulto sobre o imaturo, ao contrário, trata-se de um componente que viabiliza o *continuum* da experiência distinguindo as educativas das deseducativas.

Segundo Branco (2010), é necessário existir uma relação orgânica entre a aprendizagem e a experiência, sendo refutada a experiência que, segundo Dewey (2010), não represente as possibilidades de preparo para experiências futuras.

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

Para Mogilka (1999) não há uma perspectiva espontaneísta em Dewey, mas, sim, uma proposição de atividades que direcione gradualmente a natureza da criança às necessidades do mundo do adulto. Para isso, continua Mogilka (1999) comentando sobre uma autonomia que se estrutura no contato com a autoridade do professor, estando implícita a liberdade do sujeito como possuidor de escolhas, reforçando o papel não coercitivo dessa autoridade na relação pedagógica.

- quanto à identificação do aluno que se destaca por sua autonomia, organizamos:

A maioria dos docentes continua associando a presença da autonomia do aluno a partir das percepções quanto a sua iniciativa, quanto ao destaque nas atividades propostas e quanto aos questionamentos traduzidos em perguntas diferenciadas em relação aos demais alunos. Um docente contraria os demais informando que o interesse e o comprometimento não necessariamente ilustram que o aluno atingiu a autonomia, e elege as atividades de estágio supervisionado como um espaço privilegiado para identificar se determinado aluno atingiu a autonomia.

Um docente pensa a autonomia a partir de diferentes fatores, do conhecimento, da habilidade até sua postura pessoal, sendo esta a mais difícil por se tratar de características pessoais.

- em relação ao maior de todos os desafios para o desenvolvimento de atitudes sociais em sala de aula, obtemos:

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

Quando observamos os dados a partir das contribuições de Lambert & Lambert (1968), inferimos que os docentes conseguem presumir o desenvolvimento ou não de determinada atitude social a partir da observação do terceiro componente, a pré-disposição ao agir que se traduz em comportamento. Cabendo ao docente percorrer um caminho inverso, coerente à perspectiva de análise de Lane (1995), da materialidade dos comportamentos supor os aspectos cognitivos e emocionais que serão alvo de persuasão.

Parafraseando Lambert & Lambert (1968), aos professores caberão sugerir outras formas para reorganizar e integrar suas ideias, sentimentos e tendências que podem ser transferidas junto com os pensamentos e crenças.

- em relação a quando ou como o docente consegue identificar que desenvolveu uma atitude no aluno:

Se, por um lado, as respostas dadas à questão anterior se mostraram não tão próximas às especificidades das atitudes sociais apresentadas no terceiro capítulo, nas respostas a essa última questão estão contidas integralmente nas referências.

Os docentes acreditam que desenvolveram novas atitudes nos alunos quando percebem mudanças em sua postura, seja pela sua fala e ou comportamento em sala de aula ou no exercício profissional. Um docente ressalta que, por meio das atividades do estágio supervisionado, principalmente quando o mesmo docente desenvolve a dimensão teórica que antecede a prática, conseguir distinguir com mais facilidade a mudança ou em suas atitudes.

Essa mudança nas atitudes do aluno também é percebida por um docente quando o aluno se torna mais questionador e a maneira com que ele apresenta suas dúvidas em um carácter mais agregador à turma como um todo, mudando suas relações com colegas e docente.

Quando consideramos as contribuições de Morris & Maisto (2004), Bardin (1977), Newcomb (1950), Klineberg (1954) e Lambert & Lambert (1968), distinguimos as atitudes sociais como uma disposição do indivíduo para agir, uma tendência de reação a partir de um

motivo, por sua vez, constituída de três dimensões: cognitiva ou racional, afetiva ou emocional e uma pré-disposição à ação.

Com as peculiaridades acima, podemos inferir que as respostas dos docentes estão alinhadas, seja quanto às percepções sobre os desafios para o desenvolvimento das atitudes sociais, seja quanto às possibilidades de mudá-las.

A intervenção docente está delimitada pela nossa compreensão das condições necessárias à mediação sistemática e intencional, nas bases em que se elaboram os conceitos e sentimentos como dimensões que compõem o agir. Dessa forma, desenvolver ou mudar uma atitude social, implica em oferecer novas referências para estruturar tanto novos conceitos (dimensão cognitiva) quanto novas sensações (dimensão afetiva) sobre determinados conhecimentos, habilidades e atitudes, emoldurados pelas expectativas dos saberes do trabalho em cada uma das ocupações definidas na pesquisa.

Quando nos apropriamos das definições das atitudes sociais apresentadas pela psicologia social norte-americana e propusemos uma leitura à luz das características de uma psicologia social à brasileira, com demonstradas influências da psicologia soviética, nos preocupamos em assentar o processo de desenvolvimento e mudança das atitudes sociais em bases históricas e concretas, refutando todo e qualquer idealismo ou um foco de análise exclusivamente voltado ao ajustamento do indivíduo, conforme combatido por Lane (1984; 1995), comentado por Rey (2007) e Sawaia (2007).

Considerações

Ao escrevermos essa parte da pesquisa, insistimos na supressão do adjetivo final, pois consideramos que, na mesma proporção em que acreditamos ter atingido algumas possibilidades de respostas ao problema formal, sobre quais os desafios da mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia? deparamo-nos com novas perguntas que demandam novos e complementares estudos.

Para apresentarmos as possíveis respostas elegemos como percurso: (i) nossas limitações ao contemplar os eixos temáticos do trabalho – mediação, autonomia e atitudes sociais; (ii) organizamos os desafios eleitos pelos docentes na mediação das atitudes sociais na autonomia; (iii) as contribuições efetivas do método eleito como caminho nessa investigação; (iv) as características da educação profissional de nível técnico; (v) as interfaces e aproximações entre os referenciais teóricos adotados, onde nos restringimos ao emprego das expressões ideias ou reflexões vigotskianas e deweyanas, como representantes maiores das teses trabalhadas pelos autores; e (vi) nossas sugestões sobre novas possibilidades na continuidade dos estudos.

Desprezamos aquelas limitações que podem ser comuns a todas as produções acadêmicas comprometidas com o universo científico, ou seja, as dificuldades de acesso às obras no idioma materno dos autores pesquisados e o fator tempo, administrado juntamente com as nossas demais atuações profissionais, em alguns momentos impactantes nos resultados. E nos concentramos em discernir onde podemos ter falhado ao emoldurar as diferentes, não necessariamente dissidentes, matrizes teóricas utilizadas.

Pensar a mediação vigotskiana como condição à prática pedagógica em um contexto educacional que estimula a autonomia ou a liberdade intelectual, adotando uma expressão mais deweyana, defendida como uma 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 os mesmos emergem e são significados.

Quando manifestamos algo até o presente latente, sobre nosso desconforto quanto aos olhares e expectativas dirigidos sobre a modalidade de educação profissional como sendo essa o resultado de um saber utilitarista, determinista e condicionado única e inequivocamente às exigências do mercado de trabalho, sem substanciar-se teoricamente às postulações dos saberes acadêmicos, acreditamos ter oferecido algumas contribuições que tendem a ampliar a

compreensão quanto às especificidades dos saberes da prática, sobretudo ao observarmos os atuais investimentos federais e privados na modalidade.

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

Com as características sugeridas acima, destacamos a contribuição social da Instituição escolhida como campo na pesquisa à educação profissional, na qual percebemos um protagonismo no que tange aos investimentos e subsídios às melhores condições laboratoriais (infra-estruturais), subsidiando a excelência da prática, agregado ao mesmo zelo e cuidado quanto ao processo de formação conceitual, humana e sócio-ambiental (estruturais). A perspectiva educacional assumida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo, em seu tempo, oferece respostas consistentes, objetivas e estruturantes para uma nova concepção das relações que se dão na educação pelo e com o trabalho.

São os docentes dessa modalidade de educação que apresentam *expertises* do fazer-saber e contribuem, devidamente amparados pelos saberes inerentes às estratégias de aprendizagens e suas peculiares, para o desenvolvimento econômico nacional e podem significar a emancipação de pessoas e organizações para uma nova sociedade e um novo homem, como sugerem as reflexões vigotskianas e deweyanas.

Esses mesmos docentes podem materializar o ‘novo’ quando ampliarem a percepção do que aquilo que não mais nos satisfaz nos cabe intervir, e que essa intervenção passa, necessariamente, por aquilo que são, literalmente. Por isso, creditar à mediação pedagógica uma possibilidade de desenvolver atitudes sociais como dimensões antecessoras do agir humano, sendo possível aculturar novos conceitos, sentimentos e pré-disposições comportamentais, pode significar a composição de um mundo melhor.

No quadro a seguir, organizamos uma priorização dos desafios elencados nas respostas analisadas dos questionários e das entrevistas. Em sua grande maioria, associados

aos obstáculos mais do que aos facilitadores, que justificamos a apresentação a partir da proposição dialética assumida no método, no qual podemos também entendê-los como antítese à mediação para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia:

Quadro 8: 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 as práticas
Ausência de formação pedagógica específica	Participação em um curso de educação continuada de formação de docentes – PDE
Tempo destinado as 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 conteúdista	Postura de aluno como sujeito no processo de aprendizagem, como saberes atrelados as 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

Certa ocasião, ouvimos que sabemos se o método foi efetivo quando de fato ele consegue guiar-nos ao objetivo que pretendemos atingir. Ao considerarmos não só os desafios eleitos, mas a riqueza das contribuições dos docentes e os muitos outros caminhos que podemos iniciar, validamos o que ouvimos, ou seja, pelos anteparos sugeridos em nossa descrição metodológica atingimos como desafios tanto os obstáculos quanto os facilitadores na opinião dos docentes da educação profissional.

Acreditamos que os objetivos específicos foram atingidos e colaboraram como subsídio à análise qualitativa, emoldurada por uma concepção de homem e ciência a partir da materialidade dialética e histórica, considerando a mesma dinâmica inerente à constituição da *psique* humana, alicerçada nas relações segundo as ideias vigotskianas e deweyanas.

Sobre os nossos referenciais teóricos, registramos a propriedade das arguições tecidas pela banca quando do exame de qualificação como importantes parâmetros para uma apropriação não leviana das teses dos autores trabalhados na pesquisa, sem as quais seria impossível concluirmos nossas intenções de análise.

O entendimento sobre a amplitude da mediação foi possível em virtude dos aportes feitos à teoria do desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural vigotskiana, em relevo à compreensão do homem como produto e produtor da dinâmica das relações dialéticas e históricas; as relações entre aprendizagem e desenvolvimento; a formação das funções psíquicas superiores e a formação dos conceitos científicos, destacando, em todas, em uma apropriação quanto à contribuição na perspectiva pedagógica, o papel projetado na 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 pertencente ao vocabulário técnico de John Dewey, por outro lado, há uma concepção diferenciada quanto às contingências do cenário educacional e ao papel do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, envolto por atividades que remetem às ocupações sociais como dimensões que tomam escola e sociedade como uma unidade de análise.

Ainda na perspectiva acenada, registramos a necessidade da não imposição de conteúdos ou saberes sem a devida percepção das vivências trazidas pelos alunos que devem ser mediadas, norteadas por aqueles que possuem mais experiências na relação. Aliás, supomos, quando consideramos a experiência na educação, o aluno precisa sim de uma efetiva autonomia para experienciar por si as possibilidades para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática, entendendo-a como finalidade do processo educacional.

Quando analisamos a mediação e a experiência, essa última, em nossa apropriação também mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, há muitas semelhanças entre as expectativas que recaem sobre o exercício do papel docente tanto em Vygotsky quanto em Dewey. Os docentes são aqueles que partilham suas funções psíquicas superiores ou sua maturidade advinda de suas experiências, dependendo do referencial teórico escolhido como justificativa.

Vygotsky e Dewey foram pensadores incomodados com a necessidade de uma nova resposta à sociedade a partir das concepções de um novo homem, cada qual em seu contexto e momento histórico, além de contribuintes para os avanços de uma ciência psicológica não envolta por dualismos, mas sim dualidades, que definiram algumas incumbências a um projeto educacional mais amplo em seu tempo.

Também são comuns entre os autores algumas distorções na apropriação de suas ideias, ora enclausuradas em rótulos que pouco ou nada representam suas reflexões, ora confundidas como algumas pré-disposições contrárias às mudanças que sugeriam em seus contextos históricos e culturais.

Sobre as ascendentes influências, podemos dizer que determinados aspectos do materialismo histórico marxiano são apropriados por ambos; contudo, se para Vygotsky a influência é condizente à sua compreensão de homem e sociedade, para Dewey a luta de classes defendida por Marx como solução para as diferenças sociais é refutada, considerando os ideais de uma sociedade democrática, em suma, iguais condições a todos. É comum a compreensão quanto à importância da relação como constituinte da natureza do homem vigotskiano e o deweyano que é social.

Semelhanças também existem entre os autores no que diz respeito à educação dos trabalhadores e à formação de professores, em que ambos tiveram uma militância bastante próxima, seja Vygotsky e sua atuação na escola de pedagogia experimental, seja Dewey no laboratório experimental da escola de Chicago.

Vimos também como próximos, dadas às devidas proporções, o entendimento vigotskiano sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, equiparadas à noção de experiências educativas e deseducativas, sendo estas últimas aquelas que não subsidiam o *continuum* experiencial, por isso não contribuem para o desenvolvimento.

As atitudes sociais enquanto objeto de estudo da psicologia social norte-americana foi relida na perspectiva laneana por oferecer-nos legítimos ângulos de conexão com as condições históricas e sociais comuns às ideias vigotskianas e deweyanas.

Sugerimos como possibilidades à continuidade nos estudos:

- um plano de estudo que priorize e verticalize as possíveis similaridades entre as reflexões deweyanas e as vigotskianas sobre a concepção educacional, considerando-as como objeto primário de análise, algo não contemplado por esse estudo;

- ainda na mesma vertente das aproximações e similaridades da sugestão anterior, explorar as especificidades eminentemente psíquicas do desenvolvimento humano, centrando-se nas conexões cognitivas trabalhadas pelos autores e atreladas a reflexões sobre neurociência;

- um escopo de trabalho que avance no estudo da mediação a partir das ciências de tecnologia de informação e comunicação, sobretudo contemplando a educação à distância como uma tendência em vias de materializar-se nos horizontes da educação profissional;

- uma proposta que estabeleça ações de formação efetiva para o desenvolvimento docente como mediador da aprendizagem e tudo que isso implica e significa.

Por fim, ou como início, acreditamos que a educação profissional, por estar centrada na práxis, compreendida a partir da materialidade histórica transformada em realidade psíquica superior, oferece condições para que a mediação seja concebida como prática

pedagógica e uma possibilidade para o desenvolvimento de conhecimentos, sentimentos e pré-disposições para o agir, como definimos por atitudes sociais.

É preciso conceber o aluno como sujeito em seu processo de desenvolvimento humano-profissional, tomando os termos como dimensões de uma dualidade que só faz sentido quando significadas em iguais proporções.

O docente precisa ser materializado/significado como aquele que pode contribuir para a vivência, o entendimento e a amplitude da mediação, por si só legítimo o incentivo à sua formação e desenvolvimento.

Quando adotamos, em um dos subtítulos do trabalho, a mediação como um ‘simples complexo’, supomos o micro e o macro no entendimento sobre o termo. Simples por que é algo que se interpõe entre mim e outro algo que me leva/remete a algo, e complexa por que atravessa o que somos, o que significamos e no que nos tornamos.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALLPORT, G. W. I. *Attitudes*. In: C. Murchison (ed.) *Hdbk. Soc. Psychol.* 1935
- ANJOS, Daniela dos. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar: In SMOLKA, Ana Luíza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de letras. 2010 pp. 129-150.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação - referências - elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. *NBR 10520: informação e documentação - citações em documentos - Apresentação*. Rio de Janeiro, 2002
- _____. *NBR 14724: informação e documentação - trabalhos acadêmicos - Apresentação*. Rio de Janeiro, 2002
- BARATO, Jarbas N. *Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho ?* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- BARDIN, LAURENCE. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.
- BECHI, Diego. A formação do professor reflexivo à luz da concepção pragmática deweyana de educação. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, mai/ago, 2010.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 8.621*, de 10 de janeiro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D61843.htm, acesso em: 14/02/2012.
- _____. *Decreto-lei nº 8.622*, de 10 de janeiro de 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8622.htm, acesso em: 14/02/2012.
- _____. *Decreto-lei nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acesso em: 14/02/2012
- _____. *Lei nº 11.741* de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm, acesso em: 14/02/2012.

_____. *Resolução n.º 3 do Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação de 09 de julho de 2008.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf, acesso em: 14/02/2012.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 11/2008.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf, acesso em: 14/02/2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996.* 5.ed. 2010.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico – prosódico da Língua Portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos contribuições do tupi guarani.* Santos: Editora Brasília LTDA, 1974, vol. 1º e 5º.

CARTA ECONÔMICA DE TERESÓPOLIS. Senac São Paulo: Acervo de Documentação, São Paulo – SP, 1945.

CARVALHO, Bruno P. & SOUZA, Terezinha, M. S. A escola de São Paulo de psicologia social: apontamentos históricos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 713-721, out/dez, 2010.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista.* Autores Associados, Campinas, 2010.

CHAROUX, Ofélia M. G. *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento.* 3. ed, São Paulo: DVS Editora, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis: Vozes, 2006.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Org. Michael Cole et al)

CUNHA, Marcus V. *Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul/dez, 1999.

_____. *John Dewey: a utopia democrática.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. 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. (Orgs.) *Escola pública e sociedade.* São Paulo: Saraiva/Atual, 2002

_____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 116-126, jan/fev/mar/abr, 2004.

CUNHA, Marcus V. & SACRAMENTO, Leonardo F. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 12, n. 35, p. 278-289, mai/ago, 2007.

CUNHA, Marcus V; PIMENTA, Rita. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade*. Tradução: Paulo Faria e Maria João Alvarez Lisboa: Relógio D'Água, 2002a.

_____. *A criança e o currículo*. Tradução: Isabel Sá Lisboa: Relógio D'Água, 2002b

_____. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Tradução Roberto Cavallari Filho São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Experiência e educação*. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação);

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FONSECA, Vitor da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONTANA, Roseli A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996. (coleção educação contemporânea).

GIACOMELLI, Denaura S. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Orgs.). *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.

GÓES, Maria Cecília R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*. Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia Soviética. Campinas: Papirus. Vol. 24. 1991. PP 17-24.

GÓES, Maria Cecília R. de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, Significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*. Dossiê temas e tendências na perspectiva histórico-cultural. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. Vol 17, nº. 2(50) – maio/agosto, 2006. PP. 31-46.

GOMES, Heloisa M. & MARINS, Hiloko O. *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GONZATTO, Cosmo Rafael. Por uma pedagogia progressista: o ensino tradicional e a pedagogia proposta por Dewey. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco M. de M. *Mini dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. – revista e aumentada, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

LANE, Silvia & CODO, Wanderley (Orgs.) *et alli. Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LANE, Silvia & SAWAIA, Bader B. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense: EDUC, 1995.

LAMBERT, W. W. & LAMBERT, W. E. *Psicologia Social*. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968

LIMA, Renato S. História da Psicologia Social no Rio de Janeiro: dois importantes personagens. *Fractal: Revista de Psicologia*. v. 21, n. 2, p. 409-424, maio/ago, 2009.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas*. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3ª ed. v. I. Portugal: Editorial Presença e Brasil: Martins Fontes, [19--]

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*. 1950.

OLIVEIRA, Nythamar de. Democracia e educação: Kant, Dewey e Habermas. *Filosofazer*. Passo Fundo, n. 33, p. 19-29, jul/dez, 2008.

OTTO, Klineberg. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1954.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho/2000. PP 45-78.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Brasília: Universidade de Brasília, PPGE Faculdade de Educação, 2010 (Tese de Doutorado).

REY, Fernando L. G. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. *Psicologia & Sociedade*, 19, edição especial, 2, p. 57-61, 2007.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Unijuí, 2000. (coleção fronteiras da educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 12ª ed. Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

SAWAIA, Bader B. Teoria laneana: a univocidade radical aliada à dialética-materialista na criação da psicologia social histórico-humana. *Psicologia & Sociedade*. 19, edição especial, 2, 81-89, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas - SP: Autores Associados, 2010 (coleção memória da educação)

SENAC SÃO PAULO. *A origem do Senac – Conferência das Classes Produtoras*. Memória Institucional, 1945.

_____. *Evolução da Área de Saúde*. Memória Institucional, 1948.

_____. *Senac Campinas – Características do prédio*. Memória Institucional, 1975.

_____. *Ações do Senac São Paulo 1980 – 1989*. Memória Institucional, 1990.

_____. *Ações do Senac São Paulo 1990 – 1999*. Memória Institucional, 2000.

_____. *Proposta Pedagógica*. Memória Institucional, 2005.

_____. *Ações do Senac São Paulo 2000 – 2009*. Memória Institucional, 2010a.

_____. *Missão institucional e visão de futuro*. 2010b

_____. *Relatório Anual Senac São Paulo*. 2011.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição revista e atualizada – 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SMOLKA, Ana Luíza B. Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de S.; SILVA, Ana Paula S. da; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. PP. 35-50.

_____. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In SMOLKA, Ana Luíza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de letras. 2010 pp. 107-128.

SOUZA, Ana. M. M. de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny T. M. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2004.

SOUZA, Rodrigo A. & MARTINELLI, Telma A. P. *Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro*. Revista HISTEDRB Online. Campinas, n. 35, p. 160-172, setembro, 2009.

TEITELBAUM, Kenneth & APPLE, Michael. *John Dewey*. Tradução: João M. Paraskeva e Luís Armando Gandin. Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, p. 194-201, jul/dez, 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>

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. (tradução: Cecília C. Bartalotti).

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Vol III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. 1996.

_____. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Org. Michael Cole et al).

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem: textos de psicologia*. Tradução: Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Dossiê: Psicologia USP. Tradução: Márcia Pileggi Vinha, São Paulo, 2010.

VIGODSKAIA, Guita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu*. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.

APÊNDICE A – Carta de ciência e autorização da empresa campo da pesquisa

Campinas, 25 de maio de 2011.

Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada “Mediação Pedagógica: uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia”, nas dependências da instituição Senac São Paulo, Unidade de Operação Campinas - SP.

Estou ciente que a pesquisa tem como objetivo identificar os principais desafios eleitos pelo educador para a mediação do desenvolvimento da aprendizagem de atitudes sociais para a autonomia. Autorizo a coleta de dados que será realizada por meio de Questionário e Entrevista.

Atenciosamente,

Irecê Nabuco Piazzentin de Araújo

Gerente da Unidade Campinas – SP

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) _____

A pesquisa intitulada “Mediação Pedagógica: uma possibilidade no desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade do professor pesquisador Dr. Samuel Mendonça, professor permanente e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - CCHSA. O objetivo da pesquisa é identificar os principais desafios eleitos pelo educador para a mediação do desenvolvimento da aprendizagem de atitudes sociais na busca da autonomia do aluno. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá a reflexão sobre as práticas docentes sobre o tema, além de contribuir para o aprofundamento científico sobre o assunto.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão da pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concordem em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao Questionário e a Entrevista.

Atenciosamente,

Gustavo H. E. Guimarães

Dr. Samuel Mendonça

Telefone de contato (19) 3343-6777 – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas – comitedeetica@puc-campinas.edu.br

(19) 9696-3233 – Gustavo H. E. Guimarães

(19) 3343-7408 – Dr. Samuel Mendonça

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:

Data: ____ / ____ / _____

APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O presente roteiro de entrevista semi-estruturada constitui-se como um dos instrumentos eleitos para a coleta de dados do projeto da pesquisa descritiva – Mediação Pedagógica: uma possibilidade no desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia, que traz como objetivo geral:

- Identificar os principais desafios do educador na mediação, delimitada como prática pedagógica, para o desenvolvimento das atitudes sociais na autonomia.

Apresentado como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

IDENTIFICAÇÃO

Nome (apenas iniciais): _____ Data Nascimento: ____ / ____ / _____

Sexo: () masculino () feminino

Formação: _____

Tempo de atuação como docente:

() até 01 ano () acima de 01 ano

Tempo de atuação como docente na Instituição:

() até 01 ano () acima de 01 ano

Subáreas de atuação na Unidade:

() *Enfermagem*

() *Radiodiagnóstico*

QUESTÕES

As questões abaixo dizem respeito à práticas inerentes de sua atuação docente, desta maneira, ao respondê-las, não se preocupe com os juízos de 'certo' ou de 'errado', mas sim, em contribuir de forma mais honesta possível na identificação do processo da mediação da aprendizagem de atitudes para a autonomia.

1) Considerando a definição de mediação a partir de HOUAISS, A. e VILLAR, M. de SALLES. (2003), “*Quem intervém ou concilia; quem dirige a discussão em grupo; moderador*” (p. 486), você diferencia a mediação, em sua prática pedagógica, de outras abordagens de aprendizagem mais tradicional ?

() sim () não

2) Ainda sobre o conceito de mediação, você desenvolve suas aulas por meio de estratégias de mediação ?

() sim

() não

O que dificulta (a mediação) ?

() A - tempo para o planejamento

() D - familiaridade ao conceito

() B - compreensão dos documentos institucionais () E - incerteza sobre os resultados

() C - receptividade e aceitabilidade dos alunos () F - ausência de formação no assunto

() G - outros: _____

3) Que ou Quais alternativa(s) abaixo caracteriza(m) a atuação como mediador de aprendizagem?

() A - papel de parceiro no desenvolvimento da aprendizagem

() B - incentivador na melhoria do pensar do aluno

() C - organizador das diferentes contribuições surgidas em sala de aula sobre determinado assunto

() D - instigador/criador de situações problemas para a reflexão do aluno

- () E - aquele que se coloca no lugar do outro, a fim de perceber sua lógica de entendimento e intenções
- () F - outra: _____
- () G - nenhuma
- 4) Quando tratamos as atitudes segundo Rodrigues (1998) “[..] como sendo um sentimento pró ou contra um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana” este entendimento sempre lhe foi preciso, claro e inequívoco ?**
- () A - sim, mas às vezes tenho dúvidas
- () B - sim, considero-me bastante familiarizado ao termo
- () C - não, é a primeira vez que me deparo com esta definição
- () D - não, tenho dificuldades para entender a aplicação do termo
- 5) Para o desenvolvimento de suas aulas, você planeja e articula ações de aprendizagens que contemplem especificamente o desenvolvimento de atitudes dos alunos ?**
- () sim () não
- 6) Você acredita que é possível desenvolver atitudes que estimulem a autonomia nos alunos? (Autonomia compreendida como independência e capacidade de governar-se a si mesmo, determinando-se por suas próprias leis).**
- () sim () não
- 7) Considerando a sua atuação docente, componha um ranking, no qual, 10 – é o maior e 01 – o menor obstáculo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, a partir das opções abaixo:**
- () A - a postura de dependência do próprio aluno em relação ao docente
- () B - as experiências dos alunos na escola tradicional, fortemente marcada pela reprodução de conteúdos
- () C - tempo suficiente para um adequado planejamento das ações desenvolvidas pelo docente em sala de aula
- () D - tempo para dedicação a docência entre outras atividades profissionais
- () E - a falta de conhecimentos específicos sobre a educação profissional ou o desenvolvimento de atitudes
- () F - a estrutura das competências e componentes curriculares previstos em cada curso
- () G - falta de orientações e intervenções pedagógicas esclarecedoras por parte da Instituição ou Coordenação
- () H - a ausência de momentos de formação docente para apropriação e desenvolvimento de atitudes nas aulas
- () I - a dificuldade em compreender a interação entre Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (Competência)
- () J - outros: _____
- 8) Os documentos institucionais do curso: Plano de Curso, Plano de Aprendizagem e Plano de Aulas, em que você atua, deixam claras as sugestões para a mediação da aprendizagem em sala de aula ?**
- () sim, mas nem sempre as sigo
- () sim, sempre as sigo
- () não, tenho dificuldades de entendê-las
- () não

9) Você já participou ou participa de programas de formação docente que estimulem a prática da mediação da aprendizagem ?

sim, participo sim, já participei não, nunca participei não, mas tenho interesse

10) Caso você possua uma experiência docente anterior a atuação na Instituição, os termos e propostas da Mediação da Aprendizagem, do Desenvolvimento de Atitudes e da Autonomia, já lhe eram conhecidas ?

sim não

APÊNDICE D – Instrumento de pesquisa roteiro de entrevista semi-estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

O presente roteiro de entrevista semi-estruturada constitui-se como um dos instrumentos eleitos para a coleta de dados do projeto da pesquisa descritiva – Mediação Pedagógica: uma possibilidade no desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia, que traz como objetivo geral:

- Identificar os principais desafios do educador na mediação, delimitada como prática pedagógica, para o desenvolvimento das atitudes sociais na autonomia.

Apresentado como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

IDENTIFICAÇÃO

Nome (apenas iniciais): _____ Sexo: () masculino () feminino

QUESTÕES

- 1) **Quais as suas experiências com a Mediação da Aprendizagem ? Vivência e Atuação.**
- 2) **Você acredita nos resultados de uma aprendizagem mediada ? Por que ?**
- 3) **É possível desenvolver a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem ? Quais os principais caminhos para este fim ?**
- 4) **Como ou quando você identifica que o aluno se destaca por sua autonomia ?**
- 5) **Pra você, qual o maior de todos os desafios para o desenvolvimento de atitudes em sala de aula ?**
- 6) **Como ou quando você identifica que conseguiu desenvolver uma atitude no aluno ?**

APÊNDICE E – Tabulação dos dados da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO											1°		
Nome	Dta Nasc.	Gênero		Formação	Tempo de Atuação docente		Tempo de Atuação docente Senac		Subárea		Sim	Não	Sim
		M	F		Até 01 ano	Acima de 01 ano	Até 01 ano	Acima de 01 ano	Enf.	Rad.			
CS	22/03/1953	0	1	Enfermeira	0	1	0	1	1	0	1	0	1
DBH	01/05/1976	1	0	Enfermeiro Ms	0	1	0	1	1	0	1	0	1
CAM	20/09/1979	0	1	Pós-graduação	0	1	1	0	1	0	1	0	1
NML	06/05/1985	0	1	Enfermeira	0	1	0	1	1	0	1	0	1
ATR	06/07/1976	0	1	Enfermeira	0	1	0	1	1	0	1	0	1
EMOL		0	1		1	0	1	0	1	0	1	0	1
APSF	16/08/1974	0	1	Enfermeira Pg	0	1	0	0	1	0	1	0	1
RLR	09/03/1985	1	0		0	1	1	0	1	0	1	0	1
JBL	10/01/1987	0	1		1	0	1	0	1	0	1	0	1
AS	05/07/1974	1	0	Enfermeiro	0	1	0	1	1	0	1	0	1
MAMM	19/08/1976	1	0	Enfermeiro	0	1	0	1	1	0	1	0	1
ACP	08/10/1974	1	0	Física / Eng. Biom.	0	1	0	1	0	1	1	0	1
ASL	06/11/1974	1	0	Superior Comp.	1	0	1	0	0	1	1	0	1
RCC	02/12/1969	0	1	Tecnól. Rad.	0	1	0	1	0	1	1	0	1
VRB	05/01/1978	0	1	Tecnól. Rad.	0	1	0	1	0	1	1	0	1
ES	26/04/1961	1	0	Colegial	0	1	1	0	0	1	1	0	1
UFK	19/08/1984	1	0	Física	0	1	1	0	0	1	1	0	1
EAM	22/11/1967	1	0	Superior	0	1	1	0	0	1	1	0	1
LHBO	05/05/1987	1	0	Fisioterapeuta	0	1	0	1	0	1	0	1	1
CRM	23/10/1974	1	0	Téc. Rad.	0	1	0	1	0	1	1	0	1
CHG	25/03/1981	0	1	Enfermeira	0	1	1	0	0	1	1	0	1
Total		11	10		3	18	9	11	11	10	20	1	21
<i>Porcentagem(%)</i>		<i>52,4</i>	<i>47,6</i>		<i>14,3</i>	<i>85,7</i>	<i>42,9</i>	<i>52,4</i>	<i>52,4</i>	<i>47,6</i>	<i>95,2</i>	<i>4,8</i>	<i>100,0</i>

QUESTÕES

2º							3º							4º				5º		6º			
Não	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	Sim	Não	Sim	Não	A
0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	9
0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	9
0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	7
0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	8
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	9
0	0	0	0	0	1	0	(1) - a formação prévia (da vida) ter ocorrido de maneira tradicional	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	9
0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	2
0	0	0	0	0	0	0	(1) falta de condicionamento dos alunos	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	5
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5
0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	9
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	10
0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	9
0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	6
0	0	0	0	0	0	0	na maioria das vezes o aluno que vem de uma educação + tradicional, tem dificuldade para entender a prática pedagógica para mediação	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	2
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	10
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	7
0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	10
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	5
0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	6
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	7
0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	8
0	4	0	13	1	3	5	2	9	13	13	18	3	1		8	4	8	1	19	2	21	0	9
0,0	19,0	0,0	61,9	4,8	14,3	23,8	9,5	42,9	61,9	61,9	85,7	14,3	4,8	0,0	38,1	19,0	38,1	4,8	90,5	9,5	100,0	0,0	28,6

7º									8º				9º				10º		
B	C	D	E	F	G	H	I	J	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	
10	7	5	8	6	4	2	3	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
10	8	6	5	4	3	7	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
10	9	6	3	8	5	4	2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	
10	7	2	5	9	3	6	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	
10	3	1	7	5	6	2	8	(4) - disposição para "criar" aulas / momentos diferenciados com os alunos de acordo com o tempo proposto	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
10	3	4	8	2	5	7	6	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
3	4	5	10	6	9	8	7	(1) - não acreditar na capacidade do outro	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
7	6	6	2	3	3	3	1	(10) - os preconceitos que o aluno traz consigo de seu meio social e ambiente muitas vezes não lhe propicia desenvolver autonomia	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
10	9	8	7	3	1	4	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
10	8	2	5	3	6	4	7	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
6	9	8	1	5	3	4	2	(7) - estrutura familiar interferindo no relacionamento do aluno/docente/classe, dificultando no seu desenvolvimento	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
10	7	6	8	5	4	3	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	
7	9	10	8	4	3	5	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
10	3	9	8	4	7	6	5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
8	5	2	3	7	6	9	4	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	
9	9	9	8	4	4	5	5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
1	10	10	5	1	3	3	5	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
10	6	7	4	9	3	2	8	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
7	9	10	8	5	3	4	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	
10	6	5	9	4	3	6	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	
9	7	6	1	3	2	4	5	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	
10	9	6	8	4	3	4	2	1	12	3	4	2	8	7	2	4	7	13	
57,1	28,6	23,8	33,3	23,8	38,1	28,6	38,1	38,1	57,1	14,3	19,0	9,5	38,1	33,3	9,5	19,0	33,3	61,9	