

A CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM MEDIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE CONTRIBUTION OF MEDIATED LEARNING FOR TEACHER EDUCATION

Arnaldo Nogaro¹
Rute Rosângela Dalmina²

Resumo

O objetivo deste artigo é elaborar uma reflexão crítica sobre a formação docente com base em autores como Imbernón (2011), Nóvoa (1991) e Zabala (1998). Analisar sua contribuição para a aprendizagem de um comportamento mais reflexivo, que somado ao conhecimento, saberes e práticas educativas constrói a imagem e identidade para o exercício docente. Trata-se de uma revisão de literatura sobre o tema com base nos autores referidos e na teoria de Reuven Feuerstein, com o intuito de trazer a perspectiva da aprendizagem mediada para a formação de professores, levando em consideração os três princípios universais da mediação: mediação de intencionalidade e reciprocidade, mediação de transcendência e mediação de significado. A teoria da modificabilidade se fundamenta na crença de que todo ser humano é capaz de aprender desde que esteja aberto às mudanças, independente de sua idade, condição genética ou experiência de vida.

Palavras-chave: Mediação. Intencionalidade e significado. Formação docente.

Abstract

The purpose of this article is to develop a critical reflection on teacher training based on authors like Imbernon (2011), Nóvoa (1991) and Zabala (1998). Analyze your learning will contribute to more reflective behavior, which in addition to knowledge, knowledge and educational practices builds the image and identity for the teaching exercise. This is a literature review on the topic based on the mentioned authors and Reuven Feuerstein's theory, in order to bring the perspective of mediated learning for teacher education, taking into account the three universal principles of mediation: mediation intentionality and reciprocity, mediation of transcendence and mediation of meaning. The theory of change ability is based on the belief that every human being is capable of learning from that is open to change, regardless of age, genetic condition or life experience.

Keywords: Mediation. Intentionality and meaning. Teacher training.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor da URI Erechim e PPGEDU-URI Frederico Westphalen. E-mail para contato: narnaldo@uri.com.br

² Aluna do PPGEDU-URI Frederico Westphalen. E-mail para contato: dalminaru@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Investir na formação de professores constitui-se em um princípio para garantir a qualidade na educação. A formação de professores é uma das principais necessidades diante das transformações a sociedade contemporânea com impactos na prática educativa. Desse modo, as perspectivas para mudar o quadro de baixa qualidade e de pouca aprendizagem, exige uma lista de competências pedagógicas inerentes à profissão docente, assim como a compreensão do seu trabalho e o entendimento mais prático da Lei de Diretrizes e Bases que regulamenta a educação brasileira.

Dentro de todo o pluralismo de ideias e interesses ideológicos e políticos que carrega, a Lei nº 9.394 /96 incorpora um conjunto de medidas legais que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no país. A lei trata de forma muito superficial e periférica a formação de professores. Somente no ano de 2001, seis anos depois de aprovar a lei, o Conselho Nacional de Educação cria o parecer CNE/CP n.9/2001, que trata das diretrizes para a formação de professores. Talvez buscar compreender com mais clareza este título que trata dos profissionais da educação seja buscar respostas a alguns problemas relacionados à formação docente e os seus impactos na atividade profissional.

Para a formação de professores tornar-se um princípio fundamental da educação e garantir a qualidade, é necessário um entendimento conceitual das palavras aperfeiçoamento e “formação”. O aperfeiçoamento é entendido como aprimorar, tornar perfeito, e formação é entendida como o conjunto dos elementos que constituem um corpo, segundo o dicionário de filosofia da educação.

Embora as palavras tragam um conceito educacional intrínseco em seu significado, e sejam verbos que se complementam no processo de aprendizagem, a sua aplicabilidade na formação de professores nos remete a um pensamento divergente do significado de cada uma.

A formação pressupõe educar. Assim é entendida como uma ação mais profunda e integral da pessoa, levando em consideração todos os saberes (do saber ser ao saber fazer), a formação é contínua, é uma extensão da vida, porque compreende necessidades sociais e pessoais consideradas próprias das necessidades humanas e inerentes ao mundo do trabalho.

O aperfeiçoamento pode ser entendido como o melhoramento que vamos dando a algo que desejamos aperfeiçoar e desenvolver para aproxima-lo mais daquilo que temos como

ideia de modelo ou de aprimoramento. As duas condições supõem também, um modelo pedagógico que deverá se pautar na valorização das experiências pessoais dos professores, sejam elas da vida privada ou acadêmica.

O presente artigo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica como objetivo de tematizar a formação de professores à luz da teoria de Reuven Feuerstein sobre a aprendizagem mediada para a formação de professores, levando em consideração os três princípios universais da mediação: mediação de intencionalidade e reciprocidade, mediação de transcendência e mediação de significado. Arrolaremos também a contribuição de outros autores como Imbernón (2011), Nóvoa (1991) e Zabala (1998) com o intuito de possibilitar uma crítica mais consistente ao processo de formação docente contemporâneo. O texto está estruturado em três partes. A primeira aborda as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e o reconhecimento de estudiosos da área em ressignificar o trabalho docente no espaço escolar e na sociedade. A segunda trata do resgate do sentimento de competência via modificabilidade cognitiva, a fim de encorajá-los a buscar na profissão um significado especial para ensinar e aprender. A última propõe a mediação do sentimento de pertença para gerar uma mudança de atitude frente aos desafios enfrentados, que somados ao conhecimento e saberes da prática educativa contribuirão para o resgate do ofício docente.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação carrega a responsabilidade de propiciar ao professor desenvolvimento, gerando uma postura ética nas relações humanas. Por este motivo ela não poderá acontecer de forma isolada, olhada apenas por olhar externo, periférico, sem levar em consideração a estreita aproximação entre o sujeito e o meio. A formação continuada só tomará corpo quando a formação deixar de ser um processo de mera atualização, feito de forma impositiva, e passar a existir na sua essência, e contar com a participação, o apoio e a legitimidade dos envolvidos.

A participação ativa do sujeito é uma questão que se faz representar pelo desejo e pelo sentimento de pertencer a um grupo. A motivação interna é um elemento essencial no processo de reconhecimento do eu. Todo o desejo de incorporar mudanças e promover vivência de valores, junto a contradições e paradoxos humanos são aceitações, vivência e identificação pessoal de cada um. (MOSCOVICI, 1995).

Moscovici (1995, p. 16) afirma que a “[...] liderança de equipe é melhor exercida por pessoas que acreditam que precisam dos outros para o êxito da missão comum e que contribuem integralmente com sua parte no trabalho do grupo.” Não é possível buscar autonomia, liderança e autoafirmação se não temos definido qual nosso papel no grupo e qual o nosso compromisso pessoal e profissional. A profissão docente é a que mais tem sofrido com a falta de trabalho coletivo, o distanciamento entre pares gerou a desqualificação profissional na classe.

A problemática de formação de professores é um dos pilares deste distanciamento, quando não se trabalha de forma coletiva. Os saberes e identidade do professor se perdem, e esvaem-se as razões de conscientização para os professores buscarem na criatividade, na inovação e na autonomia a afirmação do trabalho em equipe.

A profissionalização docente crítico-reflexiva apontada por pesquisadores especialistas da área como Zabala (1998), Imbernón (2011) e Nóvoa (1991) contribui na busca de novos referenciais teórico–metodológicos procurando superar velhos paradigmas como o da certificação, de que o professor para atuar na educação deveria ser portador de diploma da educação superior, tendo como função primordial transmitir o conhecimento.

Recorrendo às novas concepções de formação de professores, profissional reflexivo descrito por Schön (2000), e a busca pela profissionalização docente descrita por Imbernón (2011), destacamos as falas críticas e reflexivas de alguns dos profissionais educadores, entre eles, Máximo (2008), que, em meio à diversidade de ações e incertezas, alimentam as necessidades dignas de qualquer profissional que prima pela qualidade inseparável da condição docente. Longe da vaidade exacerbada ou da mera aparência, cabe resgatar o sentimento de pertença deste profissional que se sente, por vezes frágil, solitário e que já tivera um dia sua profissão como tema de poesia, escrito por Cora Coralina em a “Exaltação de Aninha” (O Professor). (CORALINA, 2013).

Os novos pensadores da educação trabalham na busca de ressignificar a profissão com nova identidade de equipe, sobre a qual Imbernón (2011) se manifesta:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem... Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. (IMBERNÓN, 2011, p. 63-64).

A profissão docente tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores internacionais e nacionais, entre eles, Nóvoa (1991), Perrenoud (1999), Schön (2000), Zabala (1998), Imbernón (2011), Alarcão (1996) e Izaia (2008). No contexto das novas ideias discutidas pelos autores, dar significado ao trabalho docente por via da mediação do sentimento de competência e ressignificar o trabalho docente no espaço escolar e na sociedade, é uma resposta a essa nova perspectiva do profissional reflexivo e da escola reflexiva.

Para o professor reflexivo, a avaliação da sua prática é sempre possibilidade de aprimoramento, para Schön (2000), esta postura decorre em função dos diferentes estágios de formação e da vivência profissional de cada um. Na reflexão-na-ação, o indivíduo, no dia-a-dia, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que faz, ou seja, reflete na ação, estabelecendo o “diálogo” com a situação problemática, permitindo, que ainda se interfira na situação em desenvolvimento, dando nova forma ao que se faz.

Também podemos dizer que este pensar sobre sua ação é descrito por Feuerstein (1983) como ato humano, e que propicia clima de interação próprio para ocorrer a mediação de significados. A mediação acontece por ser um fenômeno próprio do ser humano. Por meio da mediação e por ela conseguimos transmitir a outros um mundo de significados próprio de uma cultura.

E partiremos do entendimento da mediação proposta por Feuerstein (1983) para entendermos o sistema de crenças que permeia a cultura docente. A mediação é um ato de interação entre mediador e mediado, esta interação está sempre imbuída de um significado e de um caráter intencional.

Ao estudarmos a transmissão cultural da profissão docente, observamos que somente com o passar do tempo ela foi se aperfeiçoando como profissão, até então, ela era vista como ocupação de senhoras do lar, sempre com habilidades e aptidões relacionadas ao cuidar de crianças. Saviani (1983) afirma que, no Brasil, a questão de preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. Destaca ainda que, no período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI não se manifesta a preocupação explícita com a questão da formação de professores.

E diante dos aspectos históricos da formação de professores, que foi se processando, ao passar do tempo, percebemos quanto a questão cultural e social interferiu nesta profissão, assim como a mediação cultural da profissão sofreu transformações e teve em cada época um significado diferente levando em consideração a reforma do ensino dos anos 90. Uma das principais questões que deve ser resgatada, de forma cultural e social, é a necessidade da constituição de uma nova identidade para a formação de professores, diante dos aspectos históricos e sociais da profissão.

Nóvoa (1991) resgata a condição de professor, afirmando que nenhuma outra profissão poderá se constituir, sem antes passar pelos cuidados e pelas mãos de um professor. A profissão docente sempre foi e será importante para a sociedade. A partir deste sentimento é que precisamos reconstruir o significado da profissão docente. Um olhar crítico, que surja de uma visão reflexiva capaz de contextualizar este profissional através dos tempos dentro de determinada cultura, o qual nunca perdeu seu espaço, apenas deixou de habitá-lo.

2. MEDIAÇÃO DE SIGNIFICADO E SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA

Não podemos falar de formação de professores sem levar em consideração o processo histórico que acompanhou esta profissão, considerando o contexto político de elaboração da lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2013) à luz do contexto social e econômico que exigia novas formas organizativas e novas metodologias para as interfaces educacionais. Desse modo, podemos dizer que a problemática educacional influenciou a vida dos professores e o comportamento diante das interferências que sofreram nas suas práticas pedagógicas. Por essa razão, é necessário olhar com mais atenção como o resultado de toda a problemática vivenciada pelo professor tem afetado sua vida pessoal e profissional.

Para auxiliar neste processo de mediação de significado e sentimento de competência buscamos na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein (1983) uma resposta para encorajar professores a encontrar, na sua profissão, significado especial diante do surgimento de um novo cenário. A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural fundamenta-se na crença de que todo ser humano é capaz de aprender desde que esteja aberto às mudanças, independente de sua idade, condição genética ou experiência de vida. (FEUERSTEIN, 1983).

Nesta perspectiva, a modificabilidade de pensamento pode mudar atitudes, comportamentos e certas acomodações que tomaram conta da vida do professor. A partir da modificabilidade, de pensamento o professor adotará um comportamento flexível, incorporando a ideia de formação como parte do processo de crescimento para elevar a sua qualificação pessoal, despertando, assim, a sua autoestima, motivação e liderança.

A mudança de hábitos e atitudes passa pela mediação de dois critérios considerados mais apropriados para a mudança de pensamento e de ação: o de competência e o significado deste para a vida do professor e para a sociedade. Souza, Depresbiteris e Machado (2005, grifo nosso) definem significado e competência: o **significado** diz respeito ao valor, à energia à atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes para o mundo. Sem significações, a transmissão cultural de uma geração para outra não seria viável. A mediação de **competência** implica o aumento da autoestima mediado, a crença em suas capacidades, a vontade de realizar e a determinação para continuar buscando a aprendizagem.

Há que se resgatar no docente o sentimento de competência para dar significado à sua profissão. Não basta apenas trabalhar questões externas a esta problemática, é salutar trabalhar a sua percepção de mundo, seus valores e crenças dentro de um universo de contradições. Para Imbernón (2011 p. 119),

[...] tudo isso foi esquecido com uma perseverança que mereceria resultados melhores. Não houve preocupação em desenvolver o conhecimento profissional cultural, ou do próprio contexto, nem o conhecimento prático da profissão de educar com toda sua carga de compromisso científico, político, ético e moral.

Ou seja, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema que gera outras incertezas. O pensamento crítico ou reflexivo traz de forma subjacente a interferência velada de valores e sistemas de crenças de quem está envolvido. A reflexão é uma forma especializada de pensar, torna-se algo carregado de sentido. Aquilo em que acreditamos, que praticamos, é o motivo que justifica nossas ações ou as nossas convicções. (ALARCÃO, 1996).

Para o professor aperfeiçoar sua prática reflexiva deve se permitir experimentar, corrigir, inovar, refletir sobre a sua ação enquanto ação, colocar-se no lugar de aprendiz, lançar olhar crítico sobre sua prática e reconhecer quando é preciso mudar. Nesse sentido, agregar a aprendizagem mediada à formação de professores tem também uma função social,

que é de reconstruir nova ética, centrada na vida, no trabalho em equipe, superando práticas inadequadas, alicerçadas na falta de reconhecimento, desvalorização e trabalho individualizado.

O atual modelo neoliberal, baseado na administração de ingressar nas escolas de forma impositiva, cria um ambiente egocêntrico, de concorrência e redefine as competências profissionais da profissão docente. Dentre os discursos da educação baseados em tipologias importadas, foi adotado como discurso hegemônico um conjunto de palavras que, traduzidas, dizem assim: o momento é propício para mudarmos, somos atraídos pela vontade de mudar, existe uma vontade maior de inovar, de ser autônomo, se não conseguirmos, continuaremos dependentes, condenados a nós mesmos e escravos de nossa repetitiva e velha prática. Seguindo a lógica do mercado de trabalho de influência neoliberal, toda a responsabilidade da formação recai sobre o sujeito, em inculcar-lhe o sentimento de responsabilidade por ações de mudança, isentando assim o sistema, as influências sócio-históricas, e esfacelando o coletivo.

Tudo isso reflete na prática docente, que vê sua função reduzida ao cumprimento de rotinas externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre seu fazer pedagógico, desqualificando sua condição docente. Diante dos desafios contemporâneos, os profissionais, independente da área de atuação, são convidados a refletir sobre a natureza do trabalho e a realização dele na vida das pessoas.

Podemos estender um pouco mais a reflexão sobre qual o conhecimento que temos sobre o nosso trabalho e a implicação dele sobre nossa prática educativa, com o auxílio do pensamento crítico de Freire (1996, p. 53- 54):

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como a presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte a mundo* nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Diante do pensamento citado, sobre o nosso papel no mundo e o quanto o nosso ato intencional é capaz de interferir nele de forma individual ou coletiva, de forma positiva ou

negativa, podemos nos apropriar do conceito de Vygotsky (apud REGO, 2002) de mediação social para justificar a importância da experiência de aprendizagem em relação aos efeitos da mudança provocada no indivíduo.

Vygotsky (apud REGO, 2002) atribui à história papel central em seu sistema psicológico, já que, para ele, os processos mentais superiores são resultado da interiorização dos meios culturais reguladores do comportamento humano. Quando um grupo social é colocado frente a um problema tem que projetar meios para resolvê-los, ou seja, há que encontrar soluções. Somente o ser humano é capaz de decidir o que fazer frente a uma situação em termos de compreensão, escolhas de quais estratégias para resolvê-lo e a tomada de decisão. A contribuição do desenvolvimento mental descrita por Vygotsky (apud REGO, 2002) oferece respostas a questões que permeiam nossos problemas até os dias atuais. Um motivo que serve de fundamento para compreendermos um problema emergencial e crescente é a falta de reconhecimento da sociedade da prática social do professor dentro deste contexto histórico.

As mazelas e dificuldades enfrentadas por este profissional têm ligação com práticas adotadas em diferentes momentos históricos e com as concepções de mundo e de homem, conforme destaca Freire (2011). Na ótica de Bauman (2001) os educadores que teimam em permanecer na antiga solidez precisam perceber que estão formando para um paradigma que não existe mais. A modernidade líquida desafia o educador a desenvolver uma práxis voltada para a formação de um homem novo, capaz de lidar com as intempéries desta época, sem perder a noção do todo como pessoa e como profissional. A educação para este modelo de sociedade deverá rever o seu projeto político pedagógico, definindo com clareza e maestria, a concepção de mundo e de homem que deseja, pois nada do que se adquire é para o resto da vida. O homem precisa estar em permanente processo de educação.

Neste momento de tantas incertezas e contradições é oportuno rever que medidas tomar para trabalhar a formação docente, de modo a rever toda a problemática enfrentada pela profissão, e que tem responsabilizado somente o professor por um problema que é de ordem social e passou-se a olhar somente seus efeitos e não suas causas.

O perfil profissional docente precisa ser construído a partir do que sejam na essência as competências da profissão docente e não da necessidade do que o mercado exige do profissional para atender às suas demandas. O propósito é focar nossa atenção no professor e

compreender, por meio dele e da sua prática educativa, qual a melhor forma de orientá-lo para o desenvolvimento de um comportamento mediador dentro e fora da sala de aula.

A mediação dos critérios de sentimento de competência e significado irão modificar de forma substancial o seu modo de interagir com o outro, alterando também seu papel de ser no mundo, oferecendo-lhe muito mais qualidade de vida, flexibilidade e adaptação nas diferentes situações do dia-a-dia.

3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL (MCE) DE FEUERSTEIN

O ser humano é dotado da capacidade de ser flexível e passível de mudanças, possibilitando sua adaptação conforme sua necessidade. Assim, Feuerstein define a Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) como a capacidade que o ser humano tem de reagir aos estímulos de forma consciente e com significado (apud SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Esta modificabilidade não se refere à mudança de um comportamento específico, mas às mudanças de natureza estrutural que alteram o curso do desenvolvimento cognitivo, a forma em que o organismo interage, atua ou responde às fontes de informação. O que o indivíduo experimenta é uma modificação cognitiva estrutural, que ocorre por meio de um programa de intervenção intencional e o torna mais sensível às fontes internas e externas de estimulação. (FEUERSTEIN, apud VARELA, 2007, p. 106).

De acordo com essa abordagem, a teoria de Feuerstein (apud GOMES, 2002) tem auxiliado a entender o potencial de modificabilidade cognitiva que o ser humano tem, quando o seu organismo está propenso a reestruturar-se. E, é justamente via interação e com o auxílio do mediado que vão ocorrer os processos de transformação do desenvolvimento humano.

O Conceito de Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) surgiu nos anos de 1950 e 1963, quando Feuerstein (1983) deparou-se, na época do pós-guerra, com um grande número de imigrantes que se refugiavam em Israel e que apresentavam problemas de ordem intelectual, retardo mental e atraso cognitivo (MEIER, 2007). Seu objetivo principal era desenvolver o potencial cognitivo das crianças judias provenientes de diversos lugares, entre eles a África, país carente e atingido pela fome. O autor citado acreditava incansavelmente no potencial humano, mesmo que os testes clínicos mostrassem o contrário. A privação cultural

foi considerada por ele um motivo pelo qual a criança pode apresentar dificuldades devido à falta de mediação cultural.

Conforme Gomes (2002, p. 73), “[...] o desenvolvimento cognitivo e a manifestação da aprendizagem são efeitos de um tipo muito específico de interação humana por excelência”. Esta interação acontece por meio da experiência de aprendizagem mediada, que, conforme Feuerstein; Rand; Hoffman (1979 apud GOMES, 2002, p. 73-74), a teoria apresentava-se válida frente aos dados como demonstra parte do seu próprio relato.

Discussões com Rey, que teve participação ativa nessas explorações, e com um grupo piagetiano, ajudaram Feuerstein a definir o problema e, mais tarde, a dar forma à teoria da EAM. Nossas observações básicas levaram-nos a considerar o culturalmente diferente como um indivíduo equipado com capacidade de aprendizagem, justamente adquirida por ter sido exposto e afetado pela sua própria cultura.

Feuerstein (1983) parte do pressuposto que o desenvolvimento, a dinamização e a modificação da estrutura cognitiva somente acontecem pela experiência de aprendizagem mediada se de fato acontecer a troca no campo da transmissão cultural. Segundo ele, nem toda transmissão cultural engloba ou se qualifica como EAM, mas toda EAM engloba ou se qualifica como uma transmissão cultural, ou seja, na via da transmissão cultural.

Para complementar, dois fatores são de suma importância: a transmissão de informações e o conteúdo das informações e a relação estabelecida entre o mediador e o mediado. Para Feuerstein (1983), não é a exposição direta ao objeto que forma os esquemas mentais e o conhecimento, é sim a quantidade não mensurável de EAM da presença do mediador que irá ativar o sistema cognitivo.

Na aprendizagem por mediação, o indivíduo não aprende apenas pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ele e ambiente. A situação mediada consiste numa interação interpessoal que possui características estruturais especiais. Dessa forma, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado. O mediado possibilita situações de interação entre ele e o ambiente; nesta experiência, o mediador tem o papel educacional de atuar sobre o estímulo, de acordo com as situações estabelecidas por ele. "A experiência de aprendizagem mediada representa um modo de olhar a qualidade da interação, não estando especificamente relacionada a um conteúdo. Pode ser desenvolvida em diferentes ambientes, diferentes culturas, diferentes pessoas". (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 42).

Segundo Varela (2007, p. 114):

Quando o mediador é o professor, coloca em prática estratégias de mediação na apresentação das tarefas, na explicação de termos e conceitos, na preparação do trabalho independente, na exploração de processos e estratégias, na orientação espacial e temporal, na estimulação do raciocínio reflexivo e interiorizado, no ensino de elementos específicos, na produção de ligações com outras áreas de conteúdo e da vida em geral, visando à generalização e à abstração conceitual.

A Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein (apud, GOMES, 2002) apresenta doze critérios que são fundamentais para que haja mediação (ou experiência de aprendizagem mediada):

1) *Intencionalidade e Reciprocidade*: ocorre quando o mediador compartilha com o mediado a intenção, objetivos de determinada atividade. Ao interagir e corresponder aos estímulos, o mediado demonstra estar envolvido no processo de aprendizagem.

2) *Transcendência*: proporciona ao mediado pensar sobre o que está acontecendo, estabelecer relações entre conhecimentos já adquiridos e novas situações. De acordo com Ben-Hur (apud MEIER BEN-HUR, 2009), a transcendência na EAM inclui:

- selecionar uma variedade de conteúdos instrucionais, de acordo com os objetivos de desenvolvimento cognitivo transcendententes;
- perguntar “por que” e “como”, preferencialmente a “o que”;
- tornar clara a relação entre a aprendizagem atual e as anteriores;
- discutir os resultados da aprendizagem e relacionar a experiência de aprendizagem com objetivos transcendententes.

3) *Significado*: refere-se ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e eventos, tornando-os relevantes para o mundo. O mediador propõe situações de aprendizagem que forneçam significado e sentido, estimulando o mediado na busca do significado daquilo que está aprendendo, fazendo relações com aquilo que já se sabe, exigindo sempre valores éticos e sociais.

4) *Mediação do sentimento de competência*: implica em estimular o mediado a desenvolver ou aumentar a sua autoestima, autoconfiança, as crenças em suas capacidades, proporcionar determinação para desenvolver a competência de uma forma bem sucedida.

5) *Mediação regulação e controle do comportamento*: ocorre quando o mediado, com a ajuda do mediador, percebe a necessidade de se automonitorar e ajustar seu

comportamento/problema, ajustando, planejando suas ações de modo a não agir por ensaio e erro. A autorregulação envolve conter a impulsividade e dividir os problemas complexos em partes menores. O mediador deve ensinar o mediado a pensar sobre suas próprias formas de pensar (metacognição).

6) *Mediação do comportamento de compartilhar*: ocorre quando o mediado descentra seus pensamentos, opiniões, sentimentos respeitando o posicionamento dos demais.

7) *Mediação individualização psicológica*: ocorre quando o mediador propõe situações diferentes que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem respeitando e aceitando a singularidade e o nível de conhecimento de cada um.

8) *Mediação da busca de objetivos e metas*: ocorre quando o mediador orienta o mediado a escapar do momento do aqui e agora e auxilia na definição de estratégias e planejamento para o alcance dos objetivos em médio e longo prazo.

9) *Mediação do desafio, a busca da novidade e da complexidade*: ocorre quando o mediador proporciona, ao mediado, tarefas novas, complexas e desafiantes, incentivando o mediado a buscar novos conhecimentos, experiências e situações. Situações de desafio aumentam a amplitude do campo mental, porém o mediador deve tomar cuidado para que o grau do desafio não seja tão alto se tornando inatingível e nem tão baixo não gerando motivação intrínseca no mediado.

10) *Mediação da busca por alternativas otimistas*: ocorre quando o mediado reconhece que existem alternativas e soluções construtivas para resolver problemas. Dessa maneira o mediado deve rever a situação, procurar informações relevantes e descartar as irrelevantes, estabelecer comparações, analisar os fatos, utilizar o raciocínio hipotético e os demais processos mentais que desenvolvam o funcionamento cognitivo.

11) *Mediação do sentimento de pertencimento*: se o sentimento de pertença não for trabalhado no mediado, o mesmo pode isolar-se ou sentir-se estranho a determinados grupos da sociedade. O mediador deve trabalhar atividades de coletividade e expor o mediado a diversas opiniões.

12) *Mediação da consciência de automodificabilidade*: Todos os seres humanos são modificáveis. A mediação da consciência de automodificabilidade ocorre quando o mediador faz com que o mediado tome consciência de que pode mudar e modificar o seu funcionamento

cognitivo, essa mudança acontece de dentro para fora. Cabe ao mediado monitorar as mudanças que ocorrem com ele. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Os três primeiros critérios de mediação são considerados universais (FEUERSTEIN apud VARELA, 2007), indispensáveis para uma intervenção ser considerada mediação. Os demais critérios de mediação são considerados critérios diferenciais complementando, equilibrando e reforçando a EAM para uma postura mediadora efetiva. Azevedo (2002, p. 32) assim descreve a mediação do significado: “É como se o mediador desse a chave para a compreensão do significado do estímulo. A chave, ou a mediação do significado, abre e interpreta o contexto cultural no qual o mediado está situado”.

Para que aconteça uma intervenção significativa quanto à postura do professor frente à problemática, a mediação do significado deve ter um caráter afetivo e emocional, com foco no estímulo à autoestima e propensão para desafiá-lo a compreender o ambiente no qual está inserido e enfrentar os desafios em todos os aspectos da sua vida. Sem uma compreensão histórica e processual do seu ambiente, o professor não terá a energia necessária para responder a ele, aceitá-lo ou transformá-lo.

A segunda mediação diz respeito à mediação do sentimento de competência, que ocorre quando o mediado desenvolve a autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade com sucesso. O sentimento de competência está relacionado à intervenção quanto à percepção que o professor precisa ter de si mesmo quanto à sua capacidade, liderança e determinação em modificar a realidade na qual está inserido.

Importante destacar que a intervenção para mediar os dois critérios considerados fundamentais para resgatar pontos fortes da profissão docente e afastar a atenção quanto o lado negativo reforçado, é a mediação do sentimento de competência e o significado como um processo em direção ao sucesso, a uma autoimagem confiante e a percepção de progresso e crescimento interior. Tais atitudes estão relacionadas à vida, à experiência e à profissão docente, que, somadas ao conhecimento, saberes e prática educativa constroem uma imagem que compõe todo um ser que traz consigo vivências, valores e ética para dar suporte ao seu ofício docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aceitar a condição de que o trabalho expressa a capacidade humana de fazer-se sujeito, num processo de autovalorização é condição fundamental para a construção de uma nova identidade para a formação docente. Para que de fato ocorra uma modificabilidade no comportamento do professor e que não seja apenas um discurso, fomos buscar em Reuven Feuerstein, na teoria da modificabilidade, que busca promover no sujeito mudanças comportamentais dentro de um contexto em que a inteligência é dinâmica, fluida, plástica e que pode ser desenvolvida e otimizada.

A partir de tudo o que foi exposto, para ocorrerem mudanças comportamentais e de atitudes, é necessário que exista um organismo aberto (receptivo), um estímulo e um mediador. Mas esta tríade não ocorre isolada, ela requer a presença de três critérios de mediação, intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência.

A intencionalidade neste texto teve como objetivo apresentar o sistema de crenças que permeia a cultura docente, e que muitos problemas vivenciados pelos docentes, têm origem histórica, social e política.

A reciprocidade refere-se ao desejo, à motivação que o docente encontra na realização da sua profissão, bem como o quanto está disposto a mudar, a aprender e abandonar antigos hábitos que vêm acompanhando a profissão ao longo dos anos.

O critério do significado enfatizou o valor da profissão para o docente e para a sociedade. É por meio do significado que podemos refletir sobre qual o envolvimento e a energia que atribuímos à nossa profissão, agindo de forma segura e consciente para superar dificuldades e encontrar soluções.

A transcendência trouxe uma abordagem contextual do papel do docente no processo de formação. A transcendência possibilita estabelecer relações entre o passado e o presente, ou seja, refletir sobre o propósito do papel do professor e avaliar a nossa prática educativa dentro e fora da sala de aula.

A mediação dos três critérios universais modificará, de forma substancial, o sentimento de competência do professor em relação à interação com o outro, alternando também seu papel de ser no mundo, oferecendo-lhe muito mais qualidade de vida, flexibilidade e adaptação nas diferentes situações do dia-a-dia. Ela envolve um conjunto de princípios educativos capazes de construir intencionalmente valores e diferenças individuais

como características necessárias para que cada um construa sua identidade de formação e atuação.

Assim, a profissão docente apoia-se nas vivências de cunho epistemológico, emocional e psicológico, e dependem do significado que dão e recebem para gerarem um movimento de mão dupla, de aprendiz e mestre, que se sentem reconhecidos como sujeitos do processo, onde há o ensino há a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. F. *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. 3. ed. São Paulo, SP: Senac, 2002.
- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. São Paulo, SP: Zahar, 2001.
- BIBLIOTECA UNISINOS. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese)*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parecer CNE/CP n. 9/2001*. Trata das diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.
- CARVALHO, A. D. de (Coord.) *Dicionário de filosofia da educação*. Porto/ Portugal: Porto, 2006.
- CORALINA, C. *Exaltação de Aninha (O professor)*. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=7639&poeta_id=240>. Acesso em: 25 set. 2013.
- FEUERSTEIN, Reuven; BOLIVAR, C.R. *La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural: una explicación: alternativa sobre el desarrollo cognitivo diferencial*. Ciudad de Guayana, Venezuela: Mimeo, 1983.
- FREIRE. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GOMES, C. M. A. *Apostando no desenvolvimento da inteligência: em busca de um novo currículo educacional para o desenvolvimento do pensamento humano*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

_____. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ISAIA, S. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MÁXIMO, A. C. *Intelectuais da educação e política partidária: entrevistas inéditas com: Carlos R. Jamil Cury, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Mário Sérgio Cortella, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta*. Brasília, DF: Liber Livro: EdUFMT, 2008.

MEIER, M. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba, PR: Edição do autor, 2007.

MOSCOVICI, F. *Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1995.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand, 2005.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto/ Portugal: Cidade do Porto, 1991.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, SP: Cortez, 1983.

SOUZA, A. M. M. de; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas de abordagem de Reuven Feuerstein*. São Paulo, SP: Senac, 2004.

VARELA, A. *Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein*. São Paulo, SP: Senac, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.