
**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA,
UM CONSTRUTO TEÓRICO
PARA ANALISAR AS PRÁTICAS
DE ENSINO¹**

Yves Lenoir*

Tradução: Joana Peixoto**

e Cláudia Helena dos Santos Araújo***

Resumo: este artigo apresenta os dois conceitos centrais do quadro conceitual implementado para analisar as práticas de ensino em seu contexto e em sua complexidade – os conceitos de intervenção educativa e de mediação. Lembra, num primeiro momento, os motivos que levaram à escolha da expressão “intervenção educativa”. Num segundo momento, distingue a perspectiva empírica, operacional e pragmática que caracteriza, no uso, esta expressão e sua apreensão como construto teórico, sublinhando, particularmente, os diferentes atributos. Enfim, num terceiro momento, apresenta o conceito de mediação, por um lado, com base em sua especificidade histórico-social e dialética em todo o processo de objetivação e, por outro, estabelecendo a distinção complementar entre a mediação cognitiva, que diz respeito ao sujeito que aprende, e a mediação pedagógico-didática, que se refere ao professor.

Palavras-chave: mediação cognitiva; mediação pedagógico-didática, intervenção educativa.

Como ressaltamos em outro escrito (LENOIR; VANHULLE, 2006), Altet (2000), Bru (2002) ou ainda Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) identificam três funções que a pesquisa sobre as práticas de ensino podem ter: a prescrição, que visa transformar e fazer evoluir positivamente as práticas; a formação, centrada no desenvolvimento da perícia e da construção identitária, e a teorização, visando produzir modelos de inteligibilidade das práticas analisadas. Se as duas primeiras funções devem se apoiar na terceira, o problema que se coloca mais claramente é o da construção de um sistema conceitual e metodológico que permita acessar a prática e dar conta dela. Bressoux (2001) indica que o principal desafio do estudo das práticas de ensino é acessar uma modelização da prática; é preciso chegar, diz ele, a “um modelo da prá-

tica” (p. 43). É um desafio de monta e pode, com certeza, ser abordado sob diferentes ângulos tendo por base quadros de referência diversos. Ante a complexidade da prática com suas dimensões multidimensionais e multireferenciais, nós desenvolvemos a pesquisa de um quadro conceitual que favorece a coconstrução - isto é, com a participação dos próprios professores - de uma interpretação da prática numa perspectiva dialética, apoiando-nos sobre os conceitos de intervenção educativa e mediação.

O quadro conceitual que nós adotamos como apoio para o dispositivo de pesquisa, colocado em prática para identificar e analisar as práticas de ensino, se alicerça na concepção norte-americana de currículo (LENOIR, 2006; LENOIR; BOUILLIER-OUDOT, 2006), à luz dos fundamentos que foram apresentados em outros escritos (LENOIR, no prelo; LENOIR; MAUBANT; HASNI; LEBRUN; ZAID; HABBOUB; MCCONNEL, 2007). Para Kliebard (1992), um dos principais autores americanos a se debruçar sobre a conceituação do currículo de um ponto de um vista socio-histórico, uma teoria do currículo visa tornar coerente a construção conceitual que trata do questionamento o “que devemos ensinar?” (p. 202). Ele afirma os desafios de tal teoria partindo de três questões, sendo a terceira a mais importante a seu ver: o que se deve ensinar? a quem se dirige o ensino e a quem se ensina o quê? Como ensinar este o quê a quem? Essas três questões foram retomadas, explicitadas e enriquecidas (LEBRUN; HASNI; LENOIR; OLIVEIRA, no prelo) de maneira que circunscrevessem os aspectos a serem levados em conta, particularmente o momento do planejamento de uma atividade de ensino-aprendizagem.

- Quais são as finalidades socioeducativas perseguidas pelo professor e, assim, quais são as aprendizagens pretendidas (“por que ensinar”)?
- Quais são os objetos do ensino, ou seja, quais são os conteúdos enunciados no currículo que devem ser objeto de ensino (“o que ensinar”)?
- A que alunos se dirige o ensino nos planos psicológico, social e cultural (“a quem ensinar”)?
- Quais são as modalidades de ensino adotadas (“como ensinar”)?
- Que recursos ele usa para assegurar este ensino (“com que ensinar”)?²

Neste artigo, nós só consideramos, por razão de espaço, a quarta dimensão que constitui o coração do quadro conceitual que utilizamos para analisar as práticas de ensino. Esta dimensão remete, prioritariamente, aos conceitos de intervenção educativa e mediação que estamos elaborando há vinte anos.

O CONCEITO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A questão das modalidades de ensino está no cerne do problema do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que se reconhece a importância da ação docente e a existência de um efeito-mestre (BRES-SOUX, 2001; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998; LENOIR; VANHULLE, 2006)³. No universo das línguas inglesa e francesa, este reconhecimento foi, enfim, alcançado porque a pesquisa, ao menos parcialmente, abandonou a abordagem clássica “processo-produto”, que postulava que o ensino consiste em uma aplicação direta de modelos teoricamente pré-construídos e existe igualmente um vínculo imediato, direto e exclusivo entre o ensino e as aprendizagens⁴. Numerosos fatores de origens diversas, externas e internas ao professor, aos alunos, à classe e à escola influenciam as práticas de ensino, assim como as aprendizagens realizadas pelos alunos (BRU, 2006; LENOIR, 2007). “Como ensinar” requer debruçar-se não sobre o grau de aplicação pelos professores de qualquer que seja o método, mas sobre a relação social em situação⁵, uma relação social de objetivação, que se estabelece entre um professor e seus alunos a propósito dos objetos de aprendizagem previstos, quaisquer que sejam eles, isto é, sobre o conjunto de gestos e palavras que instauram essas interações de maneira que se apreenda, principalmente, sua configuração efetiva. Desta concepção, tomamos os conceitos centrais de prática, de intervenção educativa, de mediação, de situação e de dispositivo. Neste artigo, nós trataremos apenas dos dois principais conceitos que articulam o nosso quadro conceitual: intervenção educativa e mediação.

A INTERVENÇÃO EDUCATIVA: UMA ESCOLHA MOTIVADA

Para identificar a prática de ensino como relação social de objetivação, recorreremos ao conceito de intervenção educativa (Lenoir, 1991) mais do que ao de relação educativa (Postic, 1986), por ser muito vasto, ou ao de prática, por se referir especificamente ao singular, ou, ainda, simplesmente ao de ensino, por ser muito geral. Esta escolha, inspirada originalmente pelos trabalhos de Not (1979, 1984, 1987), tem diversas motivações vinculadas diretamente à dimensão profissionalizante da função docente.

O conceito de intervenção possui, primeiramente, a vantagem de estar centrado na ação do professor orientada para uma relação interativa

(vir entre) com um ou diversos sujeitos aprendentes (Couturier, 2001, 2005). Em segundo lugar, este conceito sublinha a tensão dialética que se estabelece entre os componentes da relação e que impõe referência aos processos mediadores. Em terceiro lugar, ele leva em conta os componentes que fundam as interações entre sujeitos aprendentes, saberes e um ou diversos professores, assim como os processos mediadores que os ligam num contexto socioeducativo e sociocultural específico, sem, no entanto, privilegiar um ou outro desses componentes. Em quarto lugar, ele está centrado na formação profissionalizante. Em quinto lugar, impõe a necessidade de confrontar uma dupla relação – com a prática e com os saberes homologados. Em sexto lugar, ele testemunha (porque implica a relação de objetivação) a recusa a aderir à tendência tradicional de considerar, separadamente, o ato de ensino e o ato de aprendizagem, assim como as perspectivas objetivas e subjetivas. Em sétimo lugar, ele coloca em destaque, de um ponto de vista epistemológico, a passagem do paradigma da simplificação ao da complexidade (MORIN, 1990). Em oitavo lugar e conseqüentemente, ele traduz a necessidade de exprimir sinteticamente a complexidade da função docente, a multidimensionalidade e a multireferencialidade da ação do professor em suas relações com os alunos. Em nono lugar, ele se inscreve no seio de três espaços (“ou mundos”): o mundo dos sistemas, que remete ao agir teleológico e estratégico; o mundo vivido, que remete ao agir regulado pelas normas; o mundo subjetivo, que remete ao agir dramaturgico que se atualiza no encontro interativo (REDJEB, 1997, inspirando-se em HABERMAS, 1987), o que implica levar em conta a relação que se estabelece entre as finalidades de diferentes sujeitos (professores, alunos, pais, instituição, etc.), as ações e interações (palavras e gestos) em seu contexto e as dimensões simbólicas (de tipo social, afetivo, relacional, etc.) nas quais elas se inscrevem. Finalmente, em décimo lugar, ele toma como parâmetro, assim como nós fizemos ao abordar o modelo de intervenção educativa (MIE) (LENOIR, 1991, 2005; SPALLANZANI; BIRON; LAROSE; LEBRUN; LENOIR; MASSELER; ROY, 2001), as concepções das finalidades e dos processos educacionais adotados e suas modalidades de operacionalização, isto é, como podem ser concebidas e atualizadas as diferentes interações entre esses componentes.

A esses motivos acrescenta-se o fato de que a prática de ensino é um “fazer” singular, próprio de cada interventor, como destacam Altet (2002), Bru e Talbot (2001) ou ainda Bressoux, Bru, Altet e Leconde-Lambert (1999). Trata-se de um conjunto de atividades gestuais e dis-

cursos operatórios singulares e complexos (constituídos de numerosas dimensões que se sobrepõem em situação, ancoradas na urgência do cotidiano, que se traduz, conforme Villers (1996, p. 294), “[...] na utilização original de [...] saber-fazer em uma situação particular”) que se atualizam temporalmente em três fases: pré, inter e pós-ativa (LENOIR; VANHULE, 2006). De nosso ponto de vista, a prática de ensino supera, antes e depois, “[...] a atividade desenvolvida pelo professor em situação de classe, com o objetivo explícito de que estes alunos se engajem em sua atividade ou a persigam tendo em vista a aprendizagem” (TALBOT, 2005, p. 35). Em consequência, parece-nos interessante recorrer a um construto teórico, o da intervenção educativa, para modelizar a prática de ensino.

Em nossos trabalhos, abordamos a noção de intervenção educativa numa dupla perspectiva: uma empírica, operacional e pragmática, que remete ao agir operacional constitutivo de toda atividade relacional e que visa à modificação de um processo ou sistema; outra conceitual, como construto teórico que visa a uma modelização, até mesmo a uma teorização da prática de ensino⁶.

A PERSPECTIVA EMPÍRICA, OPERACIONAL E PRAGMÁTICA

A noção de intervenção educativa remete, no plano empírico, operacional e pragmático, à própria característica de toda atividade relacional. Assim como nós o desenvolvemos em outro momento (LENOIR; LAROSE; DEAUDELIN; KALUBI; ROY, 2002), o conceito de intervenção em educação é central para qualificar a função docente e para permitir descrever o ato de ensino. Ele remete ao fato de que todo profissional que trabalha no quadro de uma atividade relacional é fundamentalmente um interventor que age num ambiente altamente complexo: “[...] por intervenção, entende-se, numa primeira aproximação, a ideia de uma ação, no quadro de uma atividade relacional que vem modificar um processo ou um sistema. Intervir é vir entre, interpor-se, inserir-se, deslizar entre, introduzir-se, envolver-se com, executar uma ação para mudar alguma coisa em alguém, para resolver um problema (identificado, ou melhor, construído) no outro. É preciso, portanto, reconhecer que toda intervenção é uma atividade interativa que constitui uma invasão da parte de um interventor ou de uma categoria de interventores na vida de um ou de diversos seres humanos” (LENOIR; LAROSE; DEAUDELIN; KALUBI; ROY, 2002, p. 3).

Vista de um ângulo praxiológico, a intervenção é um agir operacional que exprime, assim como o sublinha Néllisse e Zúñiga (1997a), “[...] uma categoria geral sintética que agrupa perspectivas, estados de espírito, maneiras de pensar e de fazer contemporâneas que generalizam e modulam cada vez mais práticas que se denominavam – e ainda têm a necessidade de se denominar – ajudar, aconselhar, formar, assistir, dar suporte, cuidar, adaptar, inserir, animar, dirigir, advertir, vigiar, assumir” (p. 5). Assim é possível, segundo Couturier (2005), encontrar este emprego entre os médicos, enfermeiros, assistentes sociais, policiais, advogados, profissionais da comunicação, economistas, psicólogos, sociólogos e entre os professores. A palavra define, ao mesmo tempo, o papel social dos interventores e a ação dos profissionais: “[...] a intervenção, para além da diversidade do fazer que ela implica, procede de uma intenção social” (Couturier, 2005, p. 35) que visa responder, numa relação comunicacional interativa, a demandas sociais tais como elas são interpretadas e prescritas pelo Estado por meio do currículo, do regime pedagógico e de outros documentos oficiais.

Pode-se dizer, então, sempre com Couturier (2005), que a intervenção é hoje uma condição da prática profissional, uma categoria que testemunha profundas transformações que agem sobre as profissões. Ela atesta, do ponto de vista do eixo dos sistemas de intervenção (REDJEB, 1997), “[...] o esforço de ‘racionalização das profissões relacionais’ (REDJEB, 1997, p. 83) que transforma a função profissional em função de imperativos científicos, políticos e tecnocráticos (REDJEB, 1997); ela resulta do recurso ao que se chama habitualmente de os ‘saberes profissionais’ (TAMIR, 1991)” (LENOIR et al., 2002, p. 2). Mas a intervenção exprime também, segundo o eixo do sentido prático, o vivido na prática tal qual ele é apreendido pelo professor no próprio fazer cotidiano, em suas exigências, seus limites, seu contexto, suas normas e regras anunciadas e percebidas etc., isto é, no seu habitus profissional. Ele que remete, então, à noção de profissionalidade (BOURDONCLE, 1991, LANG, 1999). A intervenção, sublinha Couturier (2005) sempre inspirado por Redjeb (1907), remete também à mobilização do eu profissional no eixo da práxis, religando, assim, o sentido do agir e da identidade profissional à noção de professionisme⁷ (BOURDONCLE, 1991; LANG, 1999).

Por intervenção educativa⁸, entendemos, do ponto de vista operacional, o conjunto de atos e discursos singulares e complexos, finalizados, motivados e legitimados, mantidos por uma pessoa com mandato de interventor numa perspectiva de formação, de autoformação ou de ensino

num contexto institucionalmente específico – neste caso a instituição escolar – com o fim de perseguir os objetivos educativos socialmente determinados. Esta intervenção inscreve-se num processo interativo intencional situado temporalmente, espacialmente e socialmente, com um ou diversos sujeitos, e implementa as condições julgadas as mais adequadas possíveis para favorecer o estabelecimento, pelos alunos, de processos de aprendizagem apropriados. Sua finalidade é a modificação, tida como benéfica, de um processo (de uma maneira de fazer ou de pensar), de uma situação socioeducativa ou a aquisição de saberes e de conhecimentos.

A PERSPECTIVA CONCEITUAL

A prática de ensino é singular, complexa, dificilmente acessível, pouco estudada empiricamente e em sua multidimensionalidade, igualmente pouco teorizada (LENOIR; VANHULLE, 2006). Ressaltamos a necessidade de uma apreensão da multidimensionalidade da prática docente porque abordamos o conceito de intervenção educativa numa perspectiva de identificação das relações sociais (por isso educativas). Referimo-nos mais particularmente à posição de Goldmann (1996) na medida em que ele concede uma atenção primordial à ação humana como objeto de estudo: é mesmo a ação em si (as interações) que deve ser considerada, não seus polos constitutivos. A intervenção educativa situa-se na convergência de uma sobreposição de dimensões fundadas sobre relações distintas que podem ser agrupadas em três perspectivas. Uma perspectiva socioeducativa que está ligada à evolução do sistema escolar e às realidades sociais e inclui as dimensões histórica (relação com a evolução e com as transformações que marcaram a função e a prática docente) e contextual (relação com o meio social, cultural, econômico, político, as expectativas sociais, etc.). Uma perspectiva socioeducativa que está ligada ao quadro de referência do professor, um quadro externo com a dimensão curricular (relação com as finalidades educativas, institucionais, com a escolha dos saberes retidos; com a estruturação dos saberes) e interno com as dimensões epistemológica (relação com o saber), ética e moral (relação com os princípios, as normas e as regras que guiam a conduta social, com a reflexão crítica sobre os valores sociais que influenciam as práticas, com a responsabilidade social do professor ante as finalidades e seus alunos). Por fim, uma perspectiva operatória que representa a atualização deste quadro de referência no contexto das

práticas de ensino, incluindo as seguintes dimensões: didática (relativa aos saberes, a ensinar a propósito da aprendizagem com os processos de ensino específicos das diferentes matérias escolares), organizacional (relativa à gestão do tempo, do espaço, da disciplina, das rotinas, dos fatores externos e internos), psicopedagógica (relativa aos alunos, à ordem relacional: características psicológicas, formas pedagógicas, etc.), socioafetiva (relativa à identidade profissional, à formação anterior, à motivação, às opções de opinião pessoal) e a dupla dimensão mediadora (a interna, relativa à relação do aluno com o saber – processos cognitivos mediadores internos – e a externa, relativa à relação com os processos mediadores externos, de ordem pedagógico-didática – situações-problema, dispositivos de formação, etapas, modalidades interativas, avaliação). A esses dez componentes da intervenção educativa, é importante acrescentar a dimensão temporal, que é central.

Cabe à pesquisa em educação trabalhar com a modelização da prática de ensino levando em conta essas diversas dimensões. A intervenção educativa é, então, apreendida como construto teórico que persegue esta modelização. Nós apreendemos a prática de ensino como uma relação de objetivação mediada simbolicamente por meio do discurso e do agir docente que se atualiza nas situações de ensino-aprendizagem implementadas.

É importante “[...] trabalhar a construção de modelos da prática suscetíveis de fornecerem um quadro de leitura das práticas docentes” (BRU, 2002, p. 68). Esta modelização da prática não pode ser confundida nem com as modelizações do senso comum da ação humana (BORDIEU, 1980, 1987, 1994; GUEORGUIEVA, 2004), nem com os modelos de ações racionais que postulam que a prática docente é fundamentalmente racional (BRESSOUX, 2001; JOAS, 1993, 2001; LADRIÈRE, 1993; SCHUTZ, 1987), nem com a produção de modelos “para a prática”, necessariamente com tendência aplicacionista, senão idealista, e com orientação prescritiva e normativa.

Trata-se, especialmente, de modelizar a prática a fim de produzir modelos da prática, entendida como descritiva, compreensiva e explicativa. Revela-se prioritária para o estudo da prática a necessidade de recurso a um quadro teórico forte, associado a métodos que o atualizem para orientar a coleta de dados que serão analisados e interpretados.

De nossa parte, caracterizamos o construto da intervenção educativa recorrendo aos seguintes atributos:

- A intervenção educativa é complexa porque repousa sobre um conjunto de dimensões sobrepostas que influenciam a prática.

- Ela é sempre situada e inscrita num dado contexto social, histórico e espacial.

- Ela é constituída de uma estrutura de relação em tensão entre diferentes dimensões que a constituem, portanto, particularmente assim como nossas pesquisas revelam, há uma tensão entre a dimensão curricular e sua implementação na prática, uma tensão entre as missões de instrução e de socialização e uma tensão entre as dimensões didática e psicopedagógica. Essas tensões mostram que pensar em termos de relações se fundamenta no postulado de que as ciências humanas e sociais não estudam os objetos em si mesmos e, sobretudo, por eles mesmos, mas as relações que se estabelecem entre os seres humanos e entre estes e os elementos físicos (GOLDMANN, 1996).

- Ela se inscreve no tempo, sendo evolutiva e diacrônica.

- Ela é inclusiva porque visa exprimir, sinteticamente, a complexidade da função docente: uma que se traduz pela imbricação das dimensões que a compõem e outra que se inscreve na temporalidade pelo conjunto das ações de planejamento (fase pré-ativa de antecipação), de atualização em sala de aula (fase interativa) e de avaliação da atualização e da antecipação (fase pós-ativa de retroação).

- Ela reúne diversos ângulos de abordagem da ação profissional, próprios das profissões relacionais: antológico, teleológico, epistemológico, sociológico, psicológico, antropológico, político, econômico, axiológico, ético, etc.

- Ela é dialética, no sentido de que instaura um diálogo, uma confrontação discursiva de pontos de vista distintos que envolvem os alunos, os saberes e um ou mais professores. Trata-se de uma práxis existencial e social que integra, dialeticamente (por processos mediadores), discursos, ação, prática e reflexão crítica.

- Ela se inscreve numa perspectiva epistemológica do tipo socio-constructivista, portanto se recusa a aderir a esta tendência tradicional que considera, separadamente, o ato do ensino e o ato da aprendizagem, e recorre a uma postura epistemológica do tipo realista.

- Ela é triplamente finalizada porque o professor, como qualquer outro profissional, age em relação ao outro com a perspectiva de melhoria de uma situação considerada problemática (ele se coloca entre um sujeito e uma situação problema) num quadro socialmente normatizado. Por um lado, ela deve se inscrever no contexto das finalidades determinadas institucionalmente pelas políticas governamentais, pelo currículo, etc. Por outro lado, trata-se de uma ação intencional conduzida pelos professores,

dirigida para o sucesso escolar dos alunos, para o alcance dos objetivos educativos socialmente determinados e também marcados pelas opiniões pessoais destes professores. Aliás, não é permitido ignorar as intenções dos sujeitos aprendentes nem as de seus pais.

- Neste sentido, a intervenção não é simplesmente ação, mas pró-
-ação (GUAY, 1991), porque a ação é antecipadora do plano das finalidades, mas também é, fundamentalmente, interação que confronta subjetividades.

- Consequentemente, ela é imputável, cabendo ao professor dar conta em razão das responsabilidades que lhe são atribuídas e das práticas que ele implementa.

- Ela é legitimada institucional e socialmente pelo fato de que os professores recebem o mandato do Estado e do processo institucional de formação que os qualifica pelo diploma, pelas atividades de formação contínua, etc.

- Ela é invasiva, por essência, porque se imiscui entre o aluno e os objetos de saber.

- Ela é interativa porque só existe pelas interações que se estabelecem entre os alunos e o professor.

- Ela é intersubjetiva porque estas interações são produzidas por sujeitos a propósito de aprendizagens.

- Ela é acolhedora⁹ (BELIN, 1997, 1999), o que é uma característica positiva, porque cabe ao professor cuidar das relações que os alunos estabelecem com o saber e sob condições as mais adequadas possíveis (tendo em conta as características dos alunos em questão) para favorecer a implementação de processos de aprendizagem apropriados por parte dos alunos.

- Ela é reguladora, por isso é um trabalho refletido e reflexivo de racionalização e de prescrição, uma ação de regulação finalizada, conduzida por um ator (o professor) num quadro socialmente normatizado: “[...] a lógica de intervenção é [...] uma lógica de ação pública legitimada, antes de tudo, pelo interesse público, tal como é politicamente definido” (COUTURIER, 2001, p. 78). Em síntese, “[...] a intervenção é uma práxis transformadora que coloca o eixo legitimidade-projeto-mudança efetiva como pivô central da ação profissional” (COUTURIER, 2001, p. 80), tendo, portanto, uma pretensão racionalizante.

- Ela se inscreve, antes de tudo, no quadro da formação para a docência, seguindo uma lógica da prática (POURTOIS; DESMET, 1998), da ação (RAISKY, 1993) e não uma lógica disciplinadora. Por isso, ela é fundamentalmente interdisciplinar, senão circumdisciplinar (LENOIR,

2000; LENOIR; LAROSE; DIRAND, 2006), pois o processo de formação deve não apenas englobar os saberes homologados, mas também as competências incorporadas (LEPLAT, 1997)¹⁰.

- Ela é integrativa, uma vez que permite, por um lado, apreender o conjunto de saberes (disciplinares, docentes, profissionais, de alteridade, do senso comum, etc.), o saber-fazer e o saber-ser requeridos segundo uma abordagem por competências. Por outro lado, ela testemunha a recusa em aderir a essa tendência tradicional que considera, separadamente, o ato de ensino e o ato de aprendizagem, colocando em evidência a interação constitutiva da relação ensino-aprendizagem que liga o professor e seus alunos. Aliás, ela requer igualmente superar as concepções cumulativas dos processos de formação para recorrer a perspectivas interdisciplinares. Assim como destaca Perrenoud (1997), é preciso denunciar a tendência pluridisciplinar por sua crença de que a simples aproximação física de pessoas ou a “[...] justaposição, no espírito da mesma pessoa, de formações disciplinares fechadas” (p. 88) é capaz de suscitar a implementação de processos cognitivos integradores e a integração dos saberes que deles decorrem.

- Ela toma como parâmetros as concepções, das finalidades e dos processos educacionais adotados e suas modalidades de operacionalização, o que permite identificar diferentes modelos de intervenção educativa (MIE), isto é, como podem ser concebidas e atualizadas as diferentes interações entre estes componentes.

- Para descrever e compreender a prática docente como uma intervenção educativa, ou seja, como uma mediação extrínseca, antes de tudo de ordem pedagógico-didática e organizacional, é preciso associá-la a diversos outros conceitos, dentre os quais os de mediação cognitiva, de situação, de dispositivo instrumental e também os processuais (facilitadores e processos).

- Ela coloca em destaque a necessidade da existência de uma situação-problema que se caracteriza como espaço temporal, transicional e transacional; no interior dessa situação, as duas mediações (a interna, de ordem cognitiva, própria do sujeito, e a externa, que diz respeito ao professor) interagem a partir de dispositivos de formação.

- Assim concebida, a intervenção educativa entende a prática docente como um trabalho refletido e reflexivo, normalmente dirigido, razoável, mas racionalmente limitado, que se distingue da atividade racional em razão da finalidade trazida pela concepção weberiana (WEBER, 1964a, 1964b). Este trabalho caracteriza-se, sobretudo, por uma

ação de regulação finalizada e é conduzido por um ator (o professor) num quadro socialmente normatizado, tendo em conta restrições múltiplas, contextuais e outras, fundadas em um “[...] um trabalho de resolução de problemas no quadro de adaptação do homem ao seu meio”(JOAS, 1993, p. 267).

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

A intervenção educativa, assim como acabou de ser caracterizada, só tem verdadeiramente sentido porque trata especificamente da ação em si mesma de sujeitos aprendentes. Como relação de objetivação, é indissociável da relação de mediação porque implica uma interatividade prática e reguladora entre sujeitos aprendentes, objetos de saberes prescritos e normatizados pelo currículo e um interventor socialmente investido de mandato (o professor), tudo isso inscrito num contexto social espaçotemporalmente situado. Intervir, como já destacamos, é se inserir numa relação que alguém estabelece com alguma coisa ou com um outro, é mediar (FREYNET, 1995).

Mas, primeiramente, o que se deve entender por “mediação”? Descartamos de nossa perspectiva a concepção instrumentalista de mediação, que é essencialmente apreendida como um meio de negociação, de conciliação¹¹, de arbitragem ou de resolução de conflitos, recorrendo a técnicas que permitem atingir os objetivos determinados. É a perspectiva ilustrada, por exemplo, pela tese de Almeida (2000) ou pelas obras de Bouveau, Cousin e Favre (1999) e de Sowula (2003) sobre a mediação escolar, nas quais criticam Six e Mussaud (2002), entre outros.

Ao contrário, nós concebemos a mediação de um ponto de vista histórico, social e dialético, centrada na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e tendo por objeto a realização do ser humano em sociedade. No centro do recurso ao conceito de mediação, encontra-se a ideia de que o ser humano é essencialmente um ser da práxis, isto é, um ser social capaz de agir livremente, de maneira autônoma, responsável, crítica e criativa, que busca se realizar individualmente e coletivamente na sociedade à qual ele pertence e interagir em pensamento e em ato com o mundo (natural, humano e social) no qual ele vive. Assim entendida, a práxis é uma produção social finalizada, que não é simples produção de objetos, mas autoprodução de sujeitos humanos (superação do que já existe e criação de realidades e de sentidos novos) por eles mesmos. Seu projeto e seu interesse de conhecimento são a autonomia emancipatória

do pensamento crítico, no sentido definido por Habermas (1973, 1976), em complemento a um interesse de conhecimento de ordem técnica (instrumental) e a um interesse de conhecimento de ordem prática. Consequentemente, o conceito de mediação deve ser apreendido como oposição radical, por um lado, à ilusão de consciência imediata, reificada, pela qual o objeto produzido é investido de atributos próprios de sua relação de produção, e, por outro lado, às concepções baseadas na urgência sensível (indutivismo). Ele se opõe igualmente às concepções holísticas que impedem todo *distinguo* (Kosik, 1970).

Mas o conceito implica também uma outra concepção da relação do sujeito com o saber porque nós apreendemos o processo de aprendizagem como relação do objeto ou relação de objetivação (FREITAG, 1973, 1986a). Num contexto social espaço-temporalmente determinado, esta relação se estabelece entre um sujeito e um objeto ou, mais exatamente, entre um conjunto de sujeitos e um conjunto de objetos. O conceito de mediação cria, pelo próprio fato da identificação de um segmento do real como objeto a ser considerado, uma ruptura entre o sujeito e este objeto identificado, ruptura que não existiria na urgência da relação social indistinta do real.

E esta ruptura assim estabelecida só pode ser superada pela implementação de um sistema objetivo de regulação, de uma mediação. Nesta perspectiva, todo processo de aprendizagem, na condição de relação que o sujeito aprendente estabelece com um objeto do saber, não é nunca uma relação direta e imediata de concepção do real. Um processo cognitivo de objetivação se estabelece graças a um sistema mediador entre um sujeito e um objeto de conhecimento, que lhe produz em retorno. Como frequentemente repetia Piaget (por exemplo, 1967, 1969, 1970, 1971, 1975), o conhecimento resulta de uma intervenção ativa da parte do sujeito sobre o objeto (a assimilação), não de um simples registro, e o objeto age em retorno sobre o sujeito que deve assim se acomodar. Esta interação é sempre mediada, o que significa que o processo de objetivação estabelece uma distância necessária entre o sujeito e o objeto, impedindo, assim, sua integração cognitiva imediata¹².

A ruptura assim constituída é superada pelo recurso a um sistema objetivo de regulação psicogeneticamente constituído no sentido destacado por Vygotski (RIEBER; CARTON, 1987)¹³. Este sublinhou a dimensão social, intersíquica, do desenvolvimento dos processos psíquicos e explicitou que “[...] o fato central da nossa psicologia é o fato da mediação” (VYGOTSKI apud WERTSCH, 1985a, p. 139), subli-

nhando por aí a função mediadora da linguagem natural (como modo de expressão simbólica) e a mediação pelos instrumentos da ação humana (WERTSCH, 1991, p. 19). Em síntese, a relação cognitiva de objetivação (o processo de aprendizagem) se estabelece entre o sujeito e o objeto por intermédio de um sistema objetivo de regulação (a mediação) fundado sobre a palavra como discurso e sobre a ação humana como processo de produção social. Este sistema de regulação é constitutivo de um e de outro, o sujeito que forma o termo ativo da relação. Mas este processo mediador cognitivo, ou esta mediação cognitiva, só se realiza num espaço social, no estabelecimento de relações sociais com o outro, o que será tratado posteriormente.

Dito de outra forma, a integração dos saberes como resultado de uma aprendizagem (o que os americanos chamam de *integrated knowledge*) implica igualmente uma integração dos processos de aprendizagem (o que os americanos chamam de *integrative approach*). Isso significa um recurso aos processos cognitivos mediadores, os quais incluem os processos de aprendizagem requeridos (comunicacionais, estéticos, experimentais, de conceituação, de resolução de problemas, etc), os *integrative processes*, indispensáveis a uma integração dos saberes, ao *integrative knowledge* (LENOIR; SAUVÉ, 1998). Com efeito, o processo de objetivação com caráter científico, próprio da formação escolar como processo metodológico, tende a controlar as relações que ele estabelece entre os três momentos funcionais, explicitamente diferenciados, que caracterizam um processo com caráter científico – os momentos teórico, empírico e operatório -, em oposição ao conhecimento “comum”, o qual funciona segundo esquemas operatórios implícitos, descontínuos ou ambíguos, segundo modalidades de determinação empíricas que dizem respeito à intuição (a única sensação ou percepção reificada das “coisas”), e que não exerce controle crítico sobre a produção e sobre a utilização dos procedimentos requeridos. Tal apreensão do real se enquadra no objetivismo resultante de um processo de reificação, o qual autonomiza o objeto, tornando-o estrangeiro à ação humana que o constitui; confere-lhe uma vida própria, independente do sujeito; atribui ao objeto da relação as mesmas propriedades da relação com o objeto; “reifica-o” ao mesmo tempo em que ele “reifica” o próprio processo de produção e o sujeito produtor; produz a forma contemplativa do pensamento e da ciência, o “pseudo-concreto” (KOSIK, 1970) e conduz à ruptura da totalidade humana em “essência” e em “existência” (GABEL, 1974; JAKUBOWSKY, 1971; SUCHODOLSKI, 1960).

A estruturação conceitual, assim concebida, fundamenta-se em dois processos mediadores que se encontram. Assim,

[...] todo sistema de regulação (mediação) pode ser, então, considerado em dois níveis. Primeiramente, como “meio” (motor para sua dimensão desejável) utilizado na manipulação prática ou cognitiva de um objeto posto em exterioridade, o que remete, por um lado, à dialética do discurso [e à noção de dispositivo que será tratada mais tarde] e ao plano operacional como método científico; por outro lado, à dimensão “antropógena” da relação socioeducativa estabelecida. Em segundo lugar, ele pode igualmente ser considerado como modalidade constitutiva de um objeto dado de grau superior, o qual é precisamente a relação mediada, considerada na realidade objetiva da interação entre o sujeito e o objeto como relação real, como estrutura que comporta uma relação, o que remete à dialética do real, ao processo de aprendizagem. (LENOIR, 1993, p. 69).

Distinguimos, então, a mediação cognitiva que liga o sujeito aprendente ao objeto do saber e da mediação pedagógico-didático que liga o professor à mediação cognitiva. Examinaremos agora estes dois tipos de mediação.

A mediação cognitiva

No cerne da própria aprendizagem se encontra um sistema objetivo de regulação que assegura a relação do objeto (ou relação de objetivação), ou seja, uma mediação que é intrínseca a esta relação, no sentido de que dela faz parte e sem a qual esta relação não existiria. Este é o caso da linguagem. Como indica Freitag (1986a), como sistema objetivo de regulação, a mediação, entendida no sentido estrito, intervém como dimensão intrínseca da relação “sujeito-objeto”; é um dado de sua estrutura e não somente a forma de análise deste objeto (ou de sua manipulação). A mediação intervém como modalidade na determinação da estrutura do objeto, como intermediário constitutivo do sujeito e do objeto. Tratando-se da linguagem ou da ação de produção, a linguagem e a produção só podem ser plenamente linguagem ou produção quando mediam “[...] uma experiência, isto é, [...] uma relação sujeito-objeto com caráter intencional” (p. 52).

O conceito de mediação cognitiva coloca, portanto, em destaque a ação de construção da realidade pelo sujeito num quadro cultural, espacial e temporal. Trata-se de uma ação que passa pelo desvio necessário de um sistema objetivo de regulação, ele mesmo sendo objeto de uma construção. A mediação, ou como designa Kojève (1947), esse “desejo do outro”, considerado “[...] como componente intrínseco e constitutivo da relação do objeto e um dado interno de sua estrutura, assegura o desvio necessário, supera e resolve a ruptura (reduz a distância) que o sujeito estabelece ao produzir o objeto em exterioridade em relação a ele” (LENOIR, 1993, p. 68).

Em sua Introdução à leitura de Hegel, Kojève (1947, p. 13) exprime muito claramente este processo:

O Desejo humano deve se dirigir (Porter sur) a um outro Desejo. Porque há desejo humano, é preciso, portanto, que tenha primeiramente uma pluralidade de Desejos (animais). Dito de outra forma, para que da Consciência de si possa nascer Sentimento de si, para que a realidade humana possa se constituir no interior da realidade animal, é preciso que esta realidade seja essencialmente múltipla. O homem só pode aparecer sobre a terra no interior de uma tropa. É por isso que a realidade humana só pode ser social. Mas para que a tropa se torne uma sociedade, não é suficiente a multiplicidade dos Desejos; é preciso ainda que os Desejos de cada um dos membros da tropa digam respeito – ou possam dizer respeito – aos Desejos dos outros membros. Se a realidade humana é uma realidade social, a sociedade só é humana na condição de conjunto de Desejos, desejando-se mutuamente como Desejos. O Desejo humano, ou melhor ainda, antropógeno, constitui um indivíduo livre e histórico consciente de sua individualidade, de sua liberdade, de sua história e finalmente, de sua historicidade. O Desejo antropógeno difere, portanto, do Desejo animal (constitui um ser natural, somente vivo e só tendo um sentimento de sua vida) porque ele diz respeito não a um objeto real, “positivo”, dado, mas a um outro Desejo. Assim, na relação entre o homem e a mulher, por exemplo, o Desejo só é humano se um deseja não o corpo, mas o Desejo do outro, se ele quer ‘possuir’ ou “assimilar” o Desejo tomado como Desejo, ou seja, se ele quer ser “desejado” ou “amado” ou, ainda, “reconhecido” no seu valor humano, em sua realidade de indivíduo humano. Assim, o Desejo dirigido a um

*objeto natural só é humano na medida em que ele é “mediado” pelo Desejo de um outro sobre o mesmo objeto: é humano desejar o que deseja os outros, porque eles o desejam. Assim, um objeto perfeitamente inútil do ponto de vista biológico (tal como uma decoração ou a bandeira do inimigo) pode ser desejado porque ele é objeto de outros desejos. Tal Desejo só pode ser um Desejo humano, e a realidade humana, diferente da realidade animal, só se cria pela ação que satisfaz tais desejos: a história humana é a história dos Desejos desejados.*¹⁴

Um processo de aprendizagem, na condição de processo de objetivação não é, portanto, simplesmente apropriação, é construção mediada de um objeto. O sujeito busca apreender não o real objetivado em si mesmo, mas, numa relação social, o desejo que outros têm como objeto desejado¹⁵, significando “[...] o objeto como objeto do desejo do outro, o objeto na sua generalidade e permanência” (FREITAG, 1986b, p. 58), como conceito, como representação abstrata de toda representação virtual do outro e de si, como realidade estruturada. No processo de constituição do objeto, a negação ocupa um lugar central. A conceituação do objeto requer a negação (a supressão) da positividade imediata da coisa que se mostra ao humano a partir de suas práticas concretas e de suas percepções com base na lógica do senso comum. As representações cognitivas de partida devem ser negadas, ou melhor, superadas (*haufheben*) para que possa ser construída, sobre sua base, uma estrutura conceitual reorganizada e enriquecida. A negação cria este fosso entre sujeito e objeto e coloca este último como uma potencialidade a ser gerada.

O conhecimento do objeto não conduz a uma apropriação real do objeto, ao seu “consumo” (o que equivaleria à sua destruição), mas a uma construção conceitual que opera no sujeito como representação idêntica do objeto, este último, vale lembrar, sendo desde o início um construto humano. O objeto continua sendo sempre um *objectum*, o que significa que ele se mantém “diante de”.

O processo de objetivação (entendido aqui como processo de aprendizagem) é indissolúvelmente um processo, ao mesmo tempo, de constituição do sujeito que ele engaja numa relação social e da realidade objetivada que ele produz e estrutura e à qual ele reconhece seu pertencimento, com base na qual ele assegura seu reconhecimento como sujeito humano. Assim, todo processo de objetivação cognitiva, do ponto de vista da dialética do real, realiza-se na interação entre os seguintes três

componentes de base: primeiramente o sujeito humano, sujeito produtor do conhecimento do real e transformado em retorno pelo processo cognitivo que ele realiza; em segundo lugar, o objeto de conhecimento construído, circunscrito e definido como objeto de estudo desejado; em terceiro lugar, a relação cognitiva (a mediação), constitutivo de um e de outro, o sujeito forma o termo ativo da relação.

A mediação cognitiva forma o sistema de regulação objetivo que intervém como modalidade de determinação de uma estrutura exteriorizada, objetivada, é o processo de aprendizagem em sua relação com o objeto do saber estabelecido pelo aluno¹⁶. Assim, a mediação não pode ser apreendida somente como simples modalidade de análise ou de manipulação do objeto. Nesse sentido, a matemática não constitui um sistema de regulação objetiva da realidade física, uma mediação da natureza física. Ela é apenas um modo de regulação do conhecimento (ou da manipulação) científico do objeto físico, um aparelho operatório formal, um dispositivo “sintático”. Por outro lado, a linguagem (assim como o trabalho no seu sentido genérico) não é apenas a forma de regulação de um certo conhecimento científico – ao que a reduziu o neopositivismo, por exemplo –, ela é, primeiro e antes de tudo, uma característica interna, uma modalidade constitutiva do objeto estudado em ciências humanas e sociais, as relações humanas.

A mediação pedagógico-didática

A mediação pode também ser apreendida como sistema de regulação no sentido amplo, pois ela intervém, ao mesmo tempo, como modalidade de regulação essencial na determinação de uma estrutura exterior, para além de si, e como ação que procura dar sentido ao objeto, tornando-o, assim, desejável ao sujeito. Desse ponto de vista, a mediação é uma função social (SCHWEBEL; MAHER; FAGLEY, 1990) de ordem extrínseca. Ela “[...] diz respeito a uma ação exterior e constitui [...] um meio (médium) de intervenção” (LENOIR, 1996, p. 240). Esta segunda mediação “[...] trata do sistema de regulação objetivo” (LENOIR, 1993, p. 81), ou seja, da mediação intrínseca ao processo de objetivação. No entanto, é importante não ver nesta segunda mediação uma simples intervenção externa, como é frequente ao se associar mediação à negociação. Principalmente, ela é (deve ser) fundamental, indispensável e inevitável porque é portadora do desejo de saber do professor. A mediação é então pedagógico-didática, visto que faz fundamentalmente apelo ao mesmo

tempo às dimensões psicopedagógicas (a relação com os alunos) e às dimensões didáticas (a relação com o saber/com os saberes/de saberes) a fim de colocar em prática as condições julgadas mais propícias à ativação do processo de mediação cognitiva pelo aluno. Assim, as duas mediações se interpelam e interagem. É em e por esta interação que se constrói o sentido da ação cognitiva do sujeito. Tardif e Lessard (1999) destacam que “[...] o professor não é mais definido como um decisor racional, mas principalmente como um construtor de sentidos” (p. 334). Trata-se de um mediador intrínseco cujo papel é capital no processo de ensino-aprendizagem.

Em razão da concepção dialética adotada, é importante acrescentar que as duas mediações – cognitiva e pedagógico-didática – não podem se satisfazer com o recurso às abordagens científicas entendidas no sentido estrito, que isso signifique deixar a visão positivista e objetivista da relação ensino-aprendizagem, cujo processo de objetivação se inscreve numa operacionalização abstrata, fora de todo contexto real e no silêncio do processo em si mesmo das origens e do processo de produção e de desenvolvimento do saber (FREITAG, 1986a). A intervenção educativa e, por conseguinte, as duas mediações em interação devem também levar em conta as duas outras funções indispensáveis: a função de sentido e a função de valor. Pela função de valor, nós entendemos, como Freitag (1986a), que todo processo de objetivação se inscreve, a princípio, no real pelo efeito de valor, o que significa dizer que ele é conotado por um conjunto de valores que procedem da sociedade e de seus membros. Mas ele é igualmente o resultado atual de um processo de produção e de desenvolvimento social e histórico. Ele deve dinamizar a significação pontual atribuída ao objeto, o que mostra o processo de objetivação, reinserindo-a na evolução do processo de apropriação do real, determinando o seu grau de reversibilidade e limitando o arbitrário que a caracteriza sobre o plano formal, enfim iluminando-a de um sentido direcional. Assim, se a significação de um objeto de saber tem uma fonte, o valor, a função de sentido vem relocalizar concretamente esta fonte, torná-la dinâmica, substituindo-a em sua gênese (LENOIR, 1993). Em resumo, tanto o aluno, quando recorre a processos mediadores intrínsecos (a mediação cognitiva), quanto o professor, como ator da intervenção didática (a mediação pedagógico-didática), devem levar em conta as outras dimensões que caracterizam a relação com as dimensões organizacionais, a especificidade do contexto social, as restrições institucionais, etc. Ou seja, é absolutamente necessário levar em conta as diferentes dimensões constitutivas do processo de ensino-aprendizagem.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS: DE UMA BASE CONCEITUAL A UMA ESTRUTURA CONCEITUAL QUE REQUER CONCEITOS RELACIONADOS

O quadro conceitual cujos dois conceitos centrais acabamos de apresentar, em razão do estado de encaminhamento conceitual atual, inscreve-se numa abordagem que leva em conta a complexidade da prática de ensino nas situações múltiplas, centrando-se na análise das situações de ensino-aprendizagem. Considerar a complexidade da prática não significa pretender identificar de um ponto de vista exaustivo todas suas dimensões, todos os seus aspectos, todos os seus atributos. Trata-se, sobretudo, de recorrer a uma abordagem dialética do real a ser modelizada (para produzir uma realidade como intervenção educativa), buscando particularmente extrair as tensões e contradições significativas, e de apreendê-la, então, como uma totalidade concreta. E também, conforme afirma Kosik (1970), também nós, Bourdieu (1980, 1987) e o pensamento marxiano, como uma realidade dialética, evolutiva, estruturada e estruturante, constitutiva de relações sociais mediadas e os constituintes entre os sujeitos a propósito de objetos de ensino-aprendizagem e não numa perspectiva atomística, racionalista ou organicista.

Esta análise requer considerar as relações que o professor estabelece por meio de sua prática (a mediação pedagógico-didática ou sua intervenção educativa), introduzindo diferentes dispositivos de formação, com os processos de aprendizagem implementados pelo aluno, isto é, com a relação de objetivação do saber, exigindo o recurso à abordagem da mediação cognitiva, aos processos mediadores cognitivos. Para completar este quadro conceitual, seria importante tratar de diversos outros conceitos relacionados que vêm completar e fornecer sua amplitude conceitual, permitindo sustentar um processo operatório e empírico de análise da prática do ensino. Aqui nós apenas esboçamos estes conceitos.

O conceito de situação é inevitável¹⁷ na medida em que traduz o espaço temporal, transicional e transacional de encontro (uma interação) que se opera entre a mediação externa, dizendo respeito à intervenção pedagógico-didática do professor, e a mediação cognitiva, exercida pelo aluno e sobre a qual trata a primeira. O conceito de situação é central para identificar este encontro entre duas mediações, para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de dispositivo, igualmente importante, por sua vez remete à concretização deste encontro na medida em que se insere neste “entre dois”. Ele pode, de um lado, ser de ordem instrumental, uma vez que se trata de “[...] objetos externos, de realidades objetivas que resistem à realidade psicológica

do sujeito” (GROSSEN; LIENGME-BESSIRE; PIERRE-CLERMONT, 1997, p. 237). É o caso, por exemplo, do manual, de um equipamento de informática, do audiovisual, da internet ou do laboratório. Os dispositivos instrumentais, do tipo didático, se têm um vínculo direto com os conteúdos cognitivos (por exemplo, a carta em geografia, o compasso na matemática) ou pedagógicos, no caso contrário (objetos materiais), “[...] enquadram as interações, limitam-lhes num certo campo e restringem as ações e interpretações dos atores. Toda mediação é apenas simbólica: o objeto tem, de alguma forma, sua palavra a dizer, ele não se deixa manipular segundo a vontade do ator e não se constitui no resultado de um puro acordo intersubjetivo” (PY; GROSSEN, 1997, p. 5, retomando LATOUR, 1993). Isso ressalta a importância deste tipo de dispositivo, de sua escolha, no processo de ensino-aprendizagem. De outro lado, um dispositivo pode ser de ordem processual, fundamentalmente relacional. Trata-se, então, de “objetos simbólicos”, “[...] cujas significações são construídas no decorrer de certas práticas sociais, e que guiam as ações dos indivíduos” (PY; GROSSEN, 1997, p. 237). Grossen, Liengme-Bessire e Perret-Clermont (1997) sublinham que estes “objetos” simbólicos e reais estão estreitamente ligados: “[...] toda tarefa assume uma dimensão simbólica e é ao mesmo tempo um objeto ‘real’ que resiste às tentativas de assimilação do sujeito” (p. 238). Nós fazemos distinção entre os facilitadores pedagógicos, organizacionais e socioafetivos e os processos de ensino-aprendizagem. Por facilitador nós entendemos todo dispositivo processual do tipo pedagógico, socioafetivo e organizacional – estratégias de ensino, técnicas, métodos pedagógicos, planejamento espacial, relações afetivas, etc. – independente dos conteúdos disciplinares em si e de sua exploração no plano didático, o que pretende favorecer positivamente as condições de aprendizagem (GERSTEN; BAKER; PUGACH; SCANLON; CHARD, 2001). Os processos de ensino-aprendizagem remetem aos processos cognitivos mediadores implementados pelo aluno em sua operacionalização da relação que ele estabelece com os objetos de saber, visando à produção da realidade, humana e social, de expressão desta realidade e da relação com a realidade construída. Trata-se de processos experimentais, comunicacionais, estéticos, de conceituação, de resolução de problemas, de concepção, de realização. Estes processos se atualizam pela sucessão das ações conduzidas pelos sujeitos em situação de aprendizagem, numa referência integrativa, de maneira concomitante ou consecutiva à ação do professor. Este recorre a diversos recursos internos e externos (os dispositivos instrumentais) para estabelecer uma relação com o saber apropriado e buscar alcançar os objetivos cognitivos perseguidos. Ou os processos se caracterizam por sua

naturalização de maneira que eles revelam o conhecimento “comum” e são praticados na cotidianidade da vida na busca de respostas imediatas; ou os processos possuem caráter científico, em vínculo direto com os saberes disciplinares, e se distinguem então dos processos “naturais”, espontâneos, aos quais o ser humano faz habitualmente apelo para regular os problemas da vida corrente. Contrariamente aos conhecimentos e aos processos do senso comum, que se desenvolvem ao sabor das circunstâncias da vida cotidiana, os saberes e os processos de caráter científico devem ser objeto de aprendizagens sistematizadas e formalizadas. Esta é a função da escola. É a razão pela qual, por meio da mediação pedagógico-didática, o professor assume a responsabilidade pelas condições que devem favorecer, nos alunos, os processos de aprendizagem, o recurso à mediação cognitiva. É ele que planeja as situações de ensino-aprendizagem e os dispositivos requeridos, que orienta e apoia os alunos no sentido já definido do acolhimento e numa perspectiva de regulação e não de controle e que, in fine, avalia as aprendizagens realizadas. A título de conclusão, a Figura 1 ilustra, esquematicamente, este conjunto de relações socioeducativas que nós acabamos de apresentar.

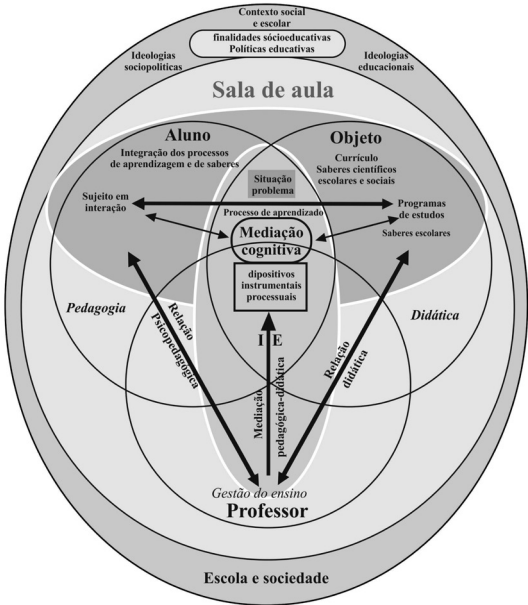


Figura 1 – Quadro conceitual: a intervenção educativa

Notas

- 1 N.T. Artigo originalmente publicado em: *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2009.
- 2 Existem seguramente mais questões relativas, por exemplo, à duração temporal requisitada, à avaliação (diagnóstica, formativa, somativa, etc.) e a outras.
- 3 Este não foi sempre o caso como evidenciou Bayer (1986).
- 4 Para uma crítica de diferentes correntes interpretativas da relação ensino-aprendizagem, ver Adey, Hewitt e Landau (reconhecer a possibilidade, apesar de tudo, de estabelecer algumas relações significativas 2004), entre outros. Estes lembram igualmente diversas críticas feitas à abordagem processo-produto, dentre as quais a de Doyle (1977) e de Fenstermacher (1979), o que vai de encontro à posição de Bru (LENOIR, 2007) ao entre diversas variáveis, mesmo se “there are chaotic relationships which intervene between input variables and outcome variables” (ADEY et al., 2004, p. 154).
- 5 N.T. A expressão “em situação”, utilizada repetidas vezes neste texto, foi mantida. Trata-se de um conceito anunciado, mas não desenvolvido no presente artigo.
- 6 Para um desenvolvimento mais detalhado do construto, ver Lenoir (1991, 1993, 1996, 2005), Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi e Roy (2002) e Lenoir e Vanhulle (2006).
- 7 N.T. Optamos por manter a expressão em francês.
- 8 Para o desenvolvimento de um conceito de intervenção de um ponto de vista operacional, ver, em particular, Couturier (2005) e Nélisse e Zúñiga (1997b).
- 9 N.T. No original, bien veillant.
- 10 As competências são ditas incorporadas à ação na medida em que elas são retidas e utilizadas pelos professores, mas não explicitadas para eles como “saber” da prática e não tomadas em consideração pelo saber sobre a prática, já que não são expressas. Trata-se de atividades “[...] que se acionam e se desenvolvem de maneira adaptada às circunstâncias, no sentido de que seus resultados correspondem às expectativas do indivíduo e mais geralmente da sociedade, sem ter necessidade de ser objeto de uma reflexão ou de um planejamento antecipado” (LEPLAT, 1997, p. 143).
- 11 Ainda que, assim como destaca Almeida (2000), a negociação e a conciliação sejam dispositivos aos quais a mediação externa, que está em questão, possa recorrer.
- 12 Piaget (1971) esclarece que “[...] o conhecimento não tem o seu ponto de partida nem no objeto como tal (experiências, etc.), nem no sujeito como tal (sentimento, não especialmente a “razão”), mas num complexo indissociável de interações entre o objeto e o sujeito, e que é fornecido pela ação”(p. 201).
- 13 Ver igualmente os trabalhos que nele se inspiram (por exemplo, DANIELS, 1993; WERTSCH, 1985c; WERTSCH; DEL RIO; ALVAREZ, 1995) que colocam em evidência a centralidade da mediação no pensamento vygotkiano.
- 14 Ver igualmente Lenoir (1996) que desenvolve essa relação com o desejo como fundamento humano do processo de objetivação.
- 15 Do ponto de vista do processo de aprendizagem, pode-se já assinalar que uma tal perspectiva implica que este se inscreva sobre o plano pedagógico como projeto de alunos. Em consequência, tal abordagem deve ter como ponto de partida não o objeto já constituído exteriormente, o programa e seus conteúdos de aprendizagem, mas o projeto pessoal ou o projeto de si do sujeito.

- 16 Esta é a função da problematização, do quadro conceitual e dos procedimentos metodológicos: colocar e construir o objeto do saber, objetivá-lo, antes de buscar “resolvê-lo” (FABRE, 1999).
- 17 Nós nos referimos aos trabalhos de Freire (1974), Mayen (2001, 2004), Pastré (19994, 2001, 2002, 2004), Vergnaud (19994a, 19994b). Um número temático está em preparação sobre este conceito (a ser publicado na Revista Recherches en éducation).

Referências

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. et Landau, N. (2004). *The professional development of teachers : Practice and theory* . Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Almeida, H. Neves (2000). *Conceptions et pratiques de la médiation sociale : les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux* . Thèse de doctorat. Coimbra : Coimbra Editora.
- Altet, M. (2000). *Les dispositifs d’analyse des pratiques pédagogiques en formation d’enseignants : une démarche d’articulation pratique-théorie-pratique*. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L’analyse des pratiques professionnelles*(p. 15-34). Paris : L’Harmattan.
- Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l’analyse plurielle*. *Revue française de pédagogie* , 138 , 85-93.
- Bayer, E. (1986). *Une science de l’enseignement est-elle possible ?* In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L’art et l’science de l’enseignement* (p. 483-507). Liège : Labor.
- Belin, E. (1997). *Une sociologie des espaces potentiels. Télévision dispositive et expérience ordinaire* . Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Belin, E. (1999). *De la bienveillance dispositive (extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters)*. Hermès. *Cognition, communication, politique* , 25 , 245-259.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* . Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites* . Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action* . Paris : Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine. 1– La fascination des professions*. *Revue française de pédagogie* , 105 , 83-119.
- Bouveau, P., Cousin, O. et Favre, J. (1999). *L’école face aux parents. Analyse d’une pratique de médiation* . Paris : ESF.
- Bressoux, P. (2001). *Réflexions sur l’effet-maître et l’étude des pratiques enseignantes*. *Les Dossiers des sciences de l’éducation* , 5 , 35-52.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). *Diversité des pratiques d’enseignement à l’école élémentaire*. *Revue française de pédagogie* , 126 , 97-110.
- Bru, M. (2002). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. *Revue française de pédagogie* , 138 , 63-73.

- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Couturier, Y. (2001). *Construction de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en CLSC et possibles interdisciplinaires*. Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris : L'Harmattan.
- Daniels, H. (dir.). (1993). *Charting the agenda. Educational activity after Vygotski*. Londres : Routledge.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teachers effectiveness. In S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (Vol. 5, p. 163-198). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fenstermacher, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (Vol. 6, p. 163-198). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle en sociologie, École pratique des Hautes études, 6^e et 7^e sections, Paris.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société. Tome 1 – Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris/Montréal : L'âge d'homme/Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société. Tome 2 – Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freynt, M.-F. (1995). *Les médiations du travail social*. Lyon : Chronique sociale.
- Gabel, J. (1974). *Aspects juridiques du problème de l'aliénation. Peine de mort et question judiciaire*. In J. Gabel, B. Rousset et T. Van Thao (dir.), *L'aliénation aujourd'hui* (p. 283-300). Paris : Anthropos.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Goldmann, L. (1996). *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris : Gonthier.
- Gouvernement du Québec (1998). Dossier. L'effet-enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 21-48.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J. et Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 221-247). Berne : Peter Lang.

- Guay, J. (1991). L'approche proactive et l'intervention de crise. *Santé mentale au Québec*, XVI (2), 139-154.
- Gueorguieva, V. (2004). La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (Trad. par G. Cléménçon). Paris : Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 – Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Trad. par J.-M. Ferry). Paris : Fayard (1^{re} éd. 1981).
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Joas, H. (1993). La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 263-274). Paris : CNRS.
- Jakubowsky, F. (1971). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire* (Trad. par J.-M. Brohm). Paris : ÉDI (1^{re} éd. 1936).
- Kliebard, H.M. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY : Routledge.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris : Gallimard.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (Trad. par R. Dangeville). Paris : François Maspéro (1^{re} éd. 1967).
- Ladrière, O. (1993). La théorie de l'action dans l'explication wébérienne de la modernité. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 197-221). Paris : CNRS.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Latour, B. (1993). *La clé de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris : La Découverte.
- Lebrun, J., Hasni, A., Lenoir, Y. et Oliveira, A. (à paraître). La dimension didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement : difficultés et défis. In P. Maubant et Y. Lenoir (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire : quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement ?* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris VII.*
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique ? In P. Jon Naert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck.

Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité : un mythe ou une exigence ? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal of Teacher Education* , 23 (3), 289-298.

Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante ? *Puzzle* , 19 , 5-18.

Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay, et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck.

Lenoir, Y. (2007). Entrevue avec Marc Bru. Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession* , 12 (2), 7-13.

Lenoir, Y. (à paraître). Devenir chercheur, une pérégrination avant tout conceptuelle et humaine. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* .

Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Introduction – Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation

à l'enseignement. *Esprit critique* , 4 (4). Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.espritcritique.org/> >.

Lenoir, Y., Larose, F. et Dirand, J.-M. (2006). **Formation professionnelle et interdisciplinarité : quelle place pour les savoirs disciplinaires ?** In B. Fraysse (dir.), *Professionalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris : L'Harmattan.

Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement . Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE. (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 2).

Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2– Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue*

française de pédagogie , 125 , 109-146.

Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique* . Paris : Presses universitaires de France.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* , 138 , 135-170.

- Mayen, P. (2001). Dynamique de la pensée et processus d'élaboration pragmatique. In G. Vergnaud (dir.), *Qu'est-ce que la pensée ? Les compétences complexes dans l'éducation et le travail* (p. 30-41). Paris : Hachette.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité : sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelles. In J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-39). Paris : Presses universitaires de France.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Seuil (1^{re} éd. 1982).
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (1997 a). Intervention : les savoirs en action. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention : les savoirs en question* (p. 5-16). Sherbrooke : Éditions GGC.
- Nélisse, C. et Zúñiga, R. (dir.) (1997 b). *L'intervention : les savoirs en question*. Sherbrooke : Éditions GGC.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (dir.) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail.
- Not, L. (dir.) (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. *Éducation permanente*, 119, 33-63.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFDT*, 39. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.cfdt.fr> >.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004). Introduction. *Recherches en didactique professionnelle*. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- University Press.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris : Gonthier.
- Piaget, J. (1971). La causalité selon E. Meyerson. In M. Budge, F. Halbwachs, T.S. Kuhn et L. Rosenfeld (dir.), *Les théories de la causalité* (p. 151-208). Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120.
- Postic, M. (1986). *La relation éducative* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France

e (1^{re} éd. 1979).

Py, B. et Grossen, M. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 1-21). Berne : Peter Lang.

Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Redjeb, B. (1997). La normativité de l'intervenant social : emplacements et stratégies. In C. Nélisse et R. Zúñiga (dir.), *L'intervention : les savoirs en question* (p. 217-228). Sherbrooke : Éditions GGC.

Rieber, R.W. et Carton, A.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotski. Vol. 1 – Problems of general psychology including the volume thinking and speech* (Trad. par N. Minick). New York, NY : Plenum Press.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. par A. Noschis-Gilliéron). Paris : Méridiens Klincksieck.

Schwebel, M., Maher, C.A. et Fagley, N.S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, XX (3), 293-307.

Six, J.-F. et Mussaud, V. (2002). *Médiation*. Paris : Seuil.

Sowula, P. (2003). *La médiation scolaire*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Institut d'administration scolaire.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Suchodolski, B. (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*. Paris : Éditions du Scarabée.

Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange : Éditions Éres.

Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 263-281.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Vergnaud, G. (1994 a). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavinot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (p. 177-191). Grenoble : La Pensée sauvage.

Vergnaud, G. (1994 b). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette.

Villers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 283-300). Paris : L'Harmattan.

Weber, M. (1964 a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY : The Free Press (1^{re} éd. 1936).

Weber, M. (1964 b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon (1^{re}

e éd. 1947).

Wertsch, J.V. (1985 a). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), Vygotski aujourd'hui (p. 139-168). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Wertsch, J.V. (dir.) (1985b). Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives . New York, NY : Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1991). Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action . Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wertsch, J.V., Del Río, P. et Alvarez, A. (dir.) (1995). Sociocultural studies of mind . New York, NY : Cambridge

Résumé: L'article présente les deux concepts centraux du cadre conceptuel mis en oeuvre pour analyser les pratiques d'enseignement en contexte dans leur complexité, les concepts d'intervention éducative et de médiation. Il rappelle, dans un premier temps, les motifs qui ont conduit au choix de l'expression « intervention éducative ». Dans un deuxième temps, nous distinguons entre la perspective empirique, opérationnelle et pragmatique qui caractérise dans l'usage cette expression et son appréhension en tant que construit théorique, particulièrement en soulignant les différents attributs. Enfin, dans un troisième temps, le concept de médiation est présenté, d'une part, en établissant la distinction complémentaire entre la médiation cognitive relevant du sujet apprenant et la médiation pédagogicodidactique relevant de l'enseignement.

Mots clés: *médiation cognitive; médiation pédagogicodidactique; intervention éducative .*

* Professor Titular da Cadeira de Pesquisa do Canadá sobre Intervenção Educativa (CRCIE). Presidente da Associação Mundial das Ciências da Educação (AMCE), organização não-governamental que detém relações oficiais com a Unesco. Membro do Centro de Pesquisa sobre Intervenção Educativa (CRIE). Universidade de Sherbrooke (Québec-Canadá). *E-mail:* y.lenoir@videotron.ca.

** Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8. Professora no Mestrado em Educação e nos cursos de licenciatura da Universidade Católica de Goiás. Av. Universitária, 1440 – Setor Universitário CEP: 74.605-010 - Área III, Bloco D - 3º andar. Goiânia - GO – Brasil Tel.: (62) 3946-1274. joanagyn@yahoo.com.br

*** Mestre em Educação pela PUC Goiás. Doutoranda em Educação pela PUC Goiás. Coordenadora de Projetos e Inovação na Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação de Anápolis/GO. Anápolis – GO – Brasil Tel.: (62) 39021016. helena.claudia@gmail.com