

A PESQUISA ESCOLAR E O LEMA EDUCACIONAL APRENDER A APRENDER

RESEARCH SCHOOL AND EDUCATIONAL THEME LEARN TO LEARN

Christiane Caetano Fernandes¹

Resumo

Este artigo que é parte de uma dissertação de mestrado tem como objetivo analisar a relação entre a pesquisa escolar e o ideário pedagógico do *aprender a aprender*. Adotamos a pesquisa bibliográfica apoiados principalmente nos estudos de Saviani (2005, 2007, 2009, 2010, 2011), Duarte (1996, 2001, 2005, 2008, 2010), entre outros teóricos, para revelar que tal relação vai ao encontro de se adotar na escola, práticas inovadoras para romper com o modelo de ensino tradicional. A pesquisa escolar para o aluno aprender a aprender traduz-se em uma prática construtivista. O educando como protagonista da própria aprendizagem e o professor um facilitador no processo investigativo. Em oposição a esses posicionamentos recorreremos à teoria histórico-cultural. Constatamos, assim, que a pesquisa associada ao *aprender a aprender* objetiva formar o educando para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pesquisa escolar. Aprender a aprender. Mercado de trabalho.

Abstract

This article analyzes the relation between school's research and the ideas of *learn to learn*. We adopted the bibliographic research to reveal that this relation provides the schools the opportunity of dealing with new practices, which means a break with the traditional way of teaching. The school's research for the student learn to learn is a constructivist practice. The student being the protagonist of the learning process and the teacher a facilitator of the investigative process. As an opposition to this, we mention the cultural history theory. It was observed that the research of learn to learn provides the student an education for the work market.

Keywords: School's research. Learn to learn. Work market.

1 Introdução

Este artigo que é parte de uma dissertação de mestrado tem como objetivo analisar a relação entre a pesquisa escolar e o ideário pedagógico do aprender a aprender amplamente propagado no meio educacional, na década de 1990 e prevalecendo na primeira década do século XXI. Para tanto, adotamos a pesquisa bibliográfica apoiados principalmente nos

¹ A autora é mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS desde o ano 2001, Tutora no curso de graduação em Educação Física Ead pela UFMS. E-mail: christianecmferrandes@gmail.com

estudos de Saviani (2005, 2007, 2009, 2010, 2011), Duarte (1996, 2001, 2005, 2008, 2010), entre outros teóricos.

Vale destacar que a década de 1990 constitui-se como um marco das mudanças na sociedade brasileira, visto que ocorreram modificações que influenciaram no desenvolvimento das políticas sociais, as quais inauguraram um novo caráter no que se refere à formação exigida para os sujeitos, com o intento de ajustá-los as exigências decorrentes da reorganização do processo produtivo. Com isso a ideia passa a ser tornar os indivíduos mais produtivos, tanto para sua inserção no mercado de trabalho, como na participação na sociedade (FERNANDES; ALVES, 2013).

Diante de tais aspirações a pesquisa escolar vem sendo amplamente discutida no meio acadêmico e em documentos educacionais, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma prática relevante, capaz de conduzir o educando a aprender a aprender, de romper com o ensino tradicional e de superar a transmissão do professor pela construção do conhecimento pelo aluno, de forma a torná-lo protagonista da própria aprendizagem. A pesquisa, assim, traduz-se em uma prática construtivista, pois valoriza-se a aprendizagem e não mais o ensino.

O ensino centrado no docente, detentor do saber, e a postura passiva do educando no processo de aprendizagem passam a ser rechaçados perante as novas necessidades da sociedade, intitulada como globalizada e dinâmica. Tais necessidades estão relacionadas à nova fase do capitalismo mundial que passa a exigir indivíduos autônomos, criativos, com capacidades de tomar decisões, isto é, capazes de contribuir com inteligência, eficácia e eficiência as novas exigências do mercado de trabalho. Diante disso, o modelo de ensino tradicional se tornou anacrônico, por não propiciar ao educando sua participação ativa na construção do seu conhecimento, impedindo assim, de se formar trabalhadores polivalentes para as demandas do capital.

Aprender a aprender, expressão bastante destacada em documentos educacionais, elaborados à década de 1990 vem sendo discutida pelo autor e pesquisador Newton Duarte. O ideário pedagógico do *aprender a aprender*, segundo Duarte (2001), é um conjunto de ideias, valores, princípios e normas ajustadas à manutenção do sistema capitalista e que não é novidade nas discussões educacionais, pois retoma o escolanovismo e o construtivismo. O autor (2001) ao explicitar a ideologia presente no aprender a aprender, o caracteriza como um lema educacional que possui alguns posicionamentos valorativos.

Um destes implica na propagação de que as aprendizagens que o aluno realiza por conta própria são mais importantes do que as que são decorrentes do ensino, pelo professor. Pois, assim acredita-se que serão propiciadas condições ao educando para que seja um sujeito autônomo, criativo, eficiente, reflexivo, responsável, capaz de buscar seus próprios conhecimentos, isto é, em consonância com o novo perfil do trabalhador. E, por apresentarmos uma posição contrária a este posicionamento, recorreremos à teoria histórico-cultural, uma vez que esta possibilita compreender a relevância do professor e do ensino para uma verdadeira formação do aluno.

A partir desta introdução, este artigo encontra-se estruturado em duas partes sendo a primeira relacionada à discussão e a análise do tema proposto, e, a última traz uma síntese do estudo, destacando os principais pontos abordados.

2 A PESQUISA ESCOLAR: UMA PRÁTICA PARA O EDUCANDO APRENDER A APRENDER

Devido à crise do modelo de produção taylorista/fordista e as novas expectativas do mercado mundial nos anos 1970, instalou-se, pelo capital, a transição para outro modelo, para uma nova organização do trabalho. Em razão da instabilidade do sistema capitalista, o toyotismo², denominado também como modelo japonês de acumulação flexível, foi adotado. Com as transformações da organização do trabalho, ocorreram, na mesma medida, mudanças em âmbito educacional.

Conforme Saviani (2010, p. 440, grifo do autor): “[...] com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas.”.

Despontava-se a necessidade de formar um *novo* tipo de trabalhador, que soubesse desempenhar diferentes funções dentro da empresa, individualmente e/ou em equipe, ser flexível, criativo, autônomo, eficiente, capaz de tomar decisões, de trabalhar em diferentes

² Conforme Saviani (2010), o toyotismo surgiu com a crise da sociedade capitalista nos anos 1970, como um modelo que “[...] apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, [...], [...] requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade”. (SAVIANI, 2010, p. 429).

máquinas, e que pudesse, diferentemente do modelo taylorista/fordista, participar não somente da execução do processo de trabalho, mas também da sua organização e gestão.

O novo modelo de produção associou-se com a era da globalização que se iniciava no Brasil e que trouxe discussões acerca de competências³ imprescindíveis ao trabalhador para atuar no mercado de trabalho.

Nos anos 1990, com a necessária reforma da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394, de 1996, veio a partir da necessidade de modificar e adaptar o ensino frente à nova realidade do país, caracterizando a inovação do capital. Tais alterações implicaram a necessidade de se pensarem e se efetivarem novas maneiras de ensinar e aprender.

A formação do aluno deveria levar em consideração as novas exigências do mercado de trabalho. Como argumenta Saviani (2005, p. 23), com o toyotismo buscava-se “[...] flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento”. A educação pautada no paradigma fordista, estritamente técnica, teria que ser modificada, por não desenvolver no aluno a sua capacidade de pensar, tão cara ao novo modelo de trabalhador.

As práticas pedagógicas, as metodologias, a relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem foram mudadas, com o intuito de possibilitar ao educando o desenvolvimento da sua autonomia, da capacidade para resolver problemas, da criatividade, entre outras competências que atendiam à lógica do capital. Sobre esse aspecto, Marsiglia (2011, p. 7) assevera que:

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista, a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses de classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída.

O ensino, ao invés de *conteudista*, pautado na memorização de conteúdos, deveria agora privilegiar uma formação para adaptar o indivíduo à nova dinâmica dos processos de

³ “[...] competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada”. (KUENZER, 2003, p. 51).

produção. Como aborda Marsiglia (2011, p. 17): “A educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo de aprendizagem. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado [...]”.

Nos anos 1990, com a hegemonia do neoliberalismo no Brasil, tornando-se o eixo da política no país, a escola passou a ser um veículo para a sua divulgação, de forma a reestruturá-la às exigências do mercado. As políticas educacionais foram implementadas para buscar uma eficiência que objetivava a qualidade e que promovia a competitividade, oferecendo ao indivíduo a condição de empregabilidade.

A formação para o mercado se afirmou como discurso hegemônico em âmbito educacional. Portanto, “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. (SAVIANI, 2010, p. 430). Impôs-se a falsa ideia de que, quanto mais escolarizado fosse o trabalhador, mais oportunidade teria de conquistar um emprego.

A formação do trabalhador que atendesse às exigências apresentadas pelo novo modelo de produção implicou reformas educativas com o apoio financeiro de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse cenário, atribuiu-se à escola a responsabilidade de preparar os indivíduos para estarem prontos para aprender o que era necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída era aprender a aprender.

Destaca-se o Relatório intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir” para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors. O documento, uma referência na reforma da educação no Brasil nos anos 1990, discorre sobre quatro pilares fundamentais para a aprendizagem: aprender a conhecer ou *aprender a aprender*, aprender a fazer, a aprender a viver junto, e por último aprender a ser (DELORS, 1998), propondo um novo tipo de educação que conduza o aluno ao desenvolvimento da sua autonomia⁴ para, assim, adaptar-se às aceleradas transformações sociais e continuar aprendendo ao longo da vida, para a sua adequação ao mercado de trabalho.

⁴ Rössler (2006, p. 158) assinala que a autonomia possui um “[...] valor central do ideário construtivista, é algo que se constrói no aprender sozinho, minimizando-se o papel do outro, a sua autoridade como transmissor de conhecimentos”.

Com essas novas orientações, emerge-se uma nova concepção pedagógica, que prioriza o ensino com pesquisa, garantindo ao educando a capacidade de aprender a aprender para a conquista de novos conhecimentos. O docente precisa repensar a sua prática pedagógica, pois seu papel é estimular a reflexão do aluno, seu espírito de investigação, e possibilitar a construção do seu conhecimento e o desenvolvimento de competências (BEHENS, 1999). Segundo a autora, o desenvolvimento de competências deve prever a capacidade de o educando trabalhador resolver problemas, mobilizando conhecimentos, habilidades e valores.

O ideário pedagógico do *aprender a aprender*, segundo Duarte (2001), é um conjunto de ideias, valores, princípios e normas ajustadas à manutenção do sistema capitalista e que não é novidade nas discussões educacionais, pois retoma o escolanovismo e o construtivismo, com o mesmo deslocamento do eixo da questão pedagógica apontado por Saviani (2010), quando se refere à Escola Nova. Tal deslocamento refere-se aos “[...] conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse” (SAVIANI, 2010, p. 432). Trata-se de uma teoria pedagógica em que importa o *aprender a aprender*, no lugar de aprender.

A retomada do *aprender a aprender* nos anos 1990, entretanto, veio com uma nova roupagem, outro significado, diferente de como se apresentava na Escola Nova. Saviani (2010, p. 432-433, grifo do autor) afirma que “[...] na situação atual, o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes [...]”, de oportunizar uma formação em que o trabalhador saiba conviver com a instabilidade do mercado.

Duarte (2008) relaciona *aprender a aprender* a quatro posicionamentos valorativos. O primeiro refere-se ao fato de que aquilo que o indivíduo aprende sozinho possui valor educativo maior do que a aprendizagem ocasionada por intermédio de outras pessoas, atribuindo-se um valor negativo à transmissão de conhecimentos pelo docente, ao ato de ensinar. Tal transmissão impossibilitaria o educando de aprender sozinho e se tornar autônomo.

Duarte (2001) não discorda que é função da escola desenvolver a autonomia do educando. O que chama a sua atenção, bem como a nossa, é a afirmação de que as aprendizagens que o educando constrói por conta própria são mais importantes do que as que são realizadas pela transmissão do conhecimento pelo docente.

No segundo posicionamento valorativo do *aprender a aprender*, Duarte (2008) ressalta que é mais relevante a maneira como se constrói o conhecimento e como se desenvolve um método de conhecimento do que adquirir o conhecimento acumulado historicamente.

O terceiro posicionamento de Duarte (2008) aborda que, para o trabalho do aluno se tornar educativo, isto é, gerar aprendizagens, é preciso partir de seus interesses e necessidades, desvalorizando-se o papel do docente no encaminhamento do trabalho educativo. E, isto, conforme o autor (2010, p. 37) implica a “[...] reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

O último posicionamento valorativo exposto por Duarte (2008) está associado à urgência de preparar educandos capazes para acompanhar as aceleradas transformações da atual sociedade. Tal posicionamento está diretamente relacionado a criar condições para a inserção do aluno, futuro trabalhador, no mercado de trabalho.

Importa destacar que pode-se encontrar a defesa do *aprender a aprender* em documentos nacionais, que norteiam a educação no Brasil, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para Saviani (2007, p. 25, grifo do autor): “As justificativas em que se apóia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCN, são as mesmas que constam do Relatório Delors: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas”.

Pelas orientações do documento, para a participação ativa do educando no processo de construção do conhecimento, o docente deve utilizar experimentos, pesquisas, além de propiciar espaços para que o discente apresente suas indagações e, durante a realização de uma investigação, desenvolva sua autonomia.

Vale destacar que na literatura brasileira, encontramos autores, entre eles (DEMO, 2005) que vai à defesa da prática da pesquisa em sala de aula como um exercício para o educando aprender a aprender.

Demo (2005) tratou sobre a pesquisa em sala de aula como um dos caminhos metodológicos para evitar a aula copiada, o professor como transmissor de conhecimentos, entendendo-a como uma forma de conduzir o aluno à autonomia e à construção do próprio conhecimento, tornando-o um sujeito ativo no centro do processo educativo, levando-o a aprender a aprender.

Para Demo (2005), a pesquisa é uma importante ferramenta didática, que deve ser utilizada para que o docente não entenda o processo de ensino e aprendizagem como repasse de conteúdos disciplinares, e por isso tece severas críticas à transmissão de conhecimentos. Dessa forma, o professor não é prioridade no processo educativo, já que a sua função é apenas auxiliar o aluno na construção do próprio conhecimento.

Cabe dizer que a ênfase no aprender, isto é, na valorização do como se aprende, em detrimento do como se ensina, retoma o construtivismo das reformas educacionais brasileiras nos anos 1990, que teve suas raízes na Escola Nova, com ideais contrários aos métodos tradicionais de ensino. Saviani (2010, p. 434) discorre que “[...] o construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo”, em que o essencial é que o aluno aprenda a aprender, e o papel do professor implica organizar o ambiente para que o educando seja partícipe da sua aprendizagem. O próprio Piaget (1977) defende que a aprendizagem adquirida por esforço próprio é mais proveitosa do que a aprendizagem decorrente dos ensinamentos de outrem. “[...] conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais [...]. (PIAGET, 1977, p. 54).

A incorporação da teoria construtivista nos documentos educacionais brasileiros vem, de acordo com Saviani (2010), sob uma nova denominação, uma nova roupagem – o neoconstrutivismo, com base teórica nos estudos de Piaget, tendo, na ação do indivíduo, o início para a construção do seu conhecimento. O discurso construtivista dos documentos educacionais dos anos 1990, entre eles os PCN, aproxima-se do ideário escolanovista, evidenciando a importância de o educando aprender a aprender.

O predomínio do construtivismo de origem *piagetiana* na reforma educacional brasileira é analisado por Miranda (2005) partindo da associação com as mudanças requeridas nos perfis dos trabalhadores requisitadas pelas novas formas de produção, que diferentemente do perfil que atendia o antigo modelo taylorista/fordista, necessita de profissionais que atendam o atual processo produtivo. Em síntese, o construtivismo, se torna ideal para formar o novo modelo de trabalhador, vem para “[...] responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos”. (MIRANDA, 2005, p. 31).

A concepção construtivista de educação tece críticas ao ensino tradicional, verbalista, um tipo de ensino que não contribui para que o aluno aprenda a pensar, seja autônomo⁵ e esteja no centro do processo educativo.

Para Piaget (1977, p. 24): “[...] a escola tradicional coloca o aluno num papel passivo, o que vimos até agora indica que o aluno deveria ter um papel ativo não no sentido de fazer tudo o que queira, mas que queira tudo o que faça”. Segundo o autor (1977), a aprendizagem do aluno é significativa somente quando ele é um sujeito ativo, pois aprender depende do próprio indivíduo elaborar seu conhecimento.

De acordo com a teoria *piagetiana*, a construção do conhecimento não se efetiva pela transmissão; aprende-se a fazer por meio de atividades conduzidas pelos docentes, entre elas a pesquisa. Assim, é urgente que o professor modifique seu papel de transmissor de conteúdos para facilitador nas atividades propostas em sala de aula. Segundo a crítica de Duarte (2005, p. 214), “[...] não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento”.

Sob esse ponto de vista, questiona-se a própria função do professor: se a ele não cabe ensinar, o que lhe cabe, então? Se o professor, como o sujeito que detém o conhecimento, não o transmitir e, conseqüentemente, o educando não se apropriar dele, terá mais dificuldades para se assumir e se posicionar criticamente em diferentes situações do seu cotidiano. É preciso esclarecer que o papel do professor não pode ser secundarizado, pois concordamos com Saviani (2011, p. 17) que o fim a atingir na educação escolar “[...] é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”, inevitável na busca por uma verdadeira mudança na realidade.

Em relação ao processo de pesquisa, ao invés de o professor transmitir os conteúdos, a ele caberá facilitar o percurso do aluno, para que aprenda a aprender, propiciando situações-problema para buscar soluções, com autonomia. A autonomia é indispensável para a nova era da globalização, que oferece ao educando a habilidade de adquirir uma ampla quantidade de informações, que poderão ser utilizadas em várias esferas da vida, inclusive na profissional.

A partir dessa exposição, externamos que, no *aprender a aprender*, promove-se o esvaziamento do trabalho educativo, a secundarização da transmissão do conhecimento e do professor, pois a educação passa a ter como função apenas subsidiar o aluno com o que é

necessário para a sua adaptação, bem como para a contribuição ao modo de produção capitalista.

Assim, ressaltamos a nossa preocupação quando se trata da defesa da pesquisa como uma prática para conduzir o aluno a aprender a aprender, a realizar aprendizagens por conta própria, tendo o professor como um facilitador, como expõe Demo (2005).

Para aprender por meio de pesquisas, a escola deve deixar de ser *repassadora* de conteúdos. Como é o educando o sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem, que constrói seu próprio conhecimento, ocorre uma curvatura do polo ensino para o polo aprendizagem, ao considerar que acontece de maneira espontânea.

E é nessas afirmações que reside a nossa inquietação. Pois se o educando constrói o seu próprio conhecimento, o papel do professor é secundarizado e/ou minimizado. Salientamos que o aluno não pode, sozinho, elaborar o seu conhecimento, pois este não é transmitido naturalmente. A educação, por ocorrer em um processo sócio-histórico, faz com que o educando necessite se apropriar dos saberes produzidos na história da humanidade, e esse processo de apropriação é viabilizado pelo professor contribuindo para a formação de um sujeito que consiga interpretar, por meio dos conhecimentos que possui a sociedade da qual faz parte.

É pelos saberes acumulados pelas gerações anteriores, transmitidos pelo professor, que se favorece uma verdadeira formação aos nossos alunos. Dessa forma, atentamos para o fato de que as severas críticas sobre a transmissão de conhecimentos empregadas no meio educacional podem negar as chances aos alunos de se apropriarem do que é necessário ao seu processo de humanização. Pois muitas vezes, o único local em que podem ter acesso aos conhecimentos científicos é na escola, e por meio do professor.

É pelo processo de humanização que os homens se diferenciam dos animais, tornando-se sujeitos históricos e sociais. Tal processo ocorre justamente a partir da mediação do outro, isto é, não é transmitido hereditariamente, por obtenções biológicas: “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

No sentido oposto ao papel do professor como um facilitador durante a realização de uma pesquisa, como se apresenta na abordagem construtivista, ancoramo-nos na teoria histórico-cultural, que tem em Vygotsky um dos seus principais representantes. A teoria em

questão esclarece a importância do docente no processo de ensino e aprendizagem, isto é, como mediador entre o aluno e os conhecimentos científicos.

Tendo como base o referencial marxista, a teoria é coerente com uma formação que possibilita ao indivíduo o acesso ao saber elaborado e sistematizado pelas gerações anteriores, para, assim, poder se desenvolver e transformar a realidade, e não aceitá-la como se apresenta. Entendemos em concordância com Marsiglia (2011, p. 196), quando estabelece que a educação escolar, por si só, não possui o poder de transformar a sociedade, mas “[...] pode contribuir decisivamente na articulação da luta mais ampla por essa transformação [...]”.

Nessa linha de pensamento, é preciso justificar a existência da escola, reforçar a importância do ensino, além de buscar compreender o discurso atual de que o professor, ao invés de transmitir conteúdos, deve conduzir o educando a construir seu próprio conhecimento, a aprender a aprender.

A pesquisa a ser desenvolvida com os alunos não pode estar separada da transmissão do conhecimento. Para que haja pesquisa, é necessário o ensino, pois, caso contrário, como esclarece Saviani (2009), será realizada uma *pseudopesquisa*. Para o aluno se enveredar em um processo investigativo, precisará do conhecimento já existente, para poder superá-lo.

Assim, destacamos o conceito de mediação a partir da teoria *Vygotskyana*, pois entendemos que o homem se estabelece pelas relações formadas por outros homens. Mediação é “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2005, p. 26). Ainda segundo Oliveira (2005), para Vygotsky, o sujeito mais experiente é que deve intervir na relação da criança com o meio, pois dessa forma é que se tornam realizáveis os processos de aprendizagem.

Segundo a teoria histórico-cultural, a aquisição do conhecimento se concretiza somente a partir de uma ação compartilhada.

Farias et al. (2011) assinalam que, de acordo com Vygotsky,

[...] ensinar é mediar, é criar condições para fomentar a zona de desenvolvimento proximal, diminuindo a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do aluno. Essa tarefa coincide com o desafio apresentado pelo método dialético – o de fazer o aluno ascender do conhecimento imediato e nebuloso da realidade (síntese) para uma visão mais elaborada do mundo (síntese). (FARIAS et al., 2011, p. 49-50).

Na teoria *vygotskyana*, a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial⁶ (ZDP)

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2005, p. 112).

A ZDP é a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar sozinho, de maneira autônoma, sem a mediação do docente, é o nível de desenvolvimento real do educando, e o que ele consegue realizar por meio de instrumentos propiciados pelo professor ou por pessoas mais experientes, isto é, o nível de desenvolvimento potencial ou proximal. Rompe-se, assim, com a ideia de que a aprendizagem depende da ação individual e espontânea do aluno, pois, por ser o docente o sujeito que possui os saberes teóricos, é ele que deve intervir e mediar a relação do educando com o conhecimento científico.

Por isso, ao longo de uma pesquisa, faz-se crucial a participação do docente como mediador, que se colocará entre o educando e o objeto que deseja conhecer, pois “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Sendo assim, para que de fato a pesquisa seja uma prática que auxilie na aprendizagem do aluno, faz-se indispensável o papel do docente, relacionando os conceitos científicos com os conceitos espontâneos trazidos das situações vivenciadas pelo educando em seu cotidiano. A busca por conhecimentos no percurso de uma investigação não pode ser feita individual e espontaneamente, segundo a lógica do aprender a aprender.

3 Á GUIA DE CONCLUSÃO

Vimos que a pesquisa escolar vem se apresentando no cenário educacional como uma prática para conduzir o aluno a aprender a aprender, isto é, para prepará-lo às novas exigências do mercado de trabalho, uma vez este passa a exigir um novo perfil de trabalhador.

⁶ “O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal e em outras traduções como área de desenvolvimento potencial”. (DUARTE, 1996, p. 41).

Diante disso, observamos que a escola e com isso, as práticas pedagógicas nela desenvolvidas se organizam em prol de atender as exigências da produção do capital.

Sob essa ótica, a pesquisa escolar se apresenta como uma prática que considera o aluno como um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento, e com isso, o papel do professor se torna, ao invés de transmissor de conteúdos, um facilitador, pois é o educando o protagonista da sua própria aprendizagem, caracterizando assim, uma prática construtivista. Como facilitador da aprendizagem, o professor propicia situações, desafios, estimula a pesquisa, ao invés de transmitir ao aluno respostas prontas. Em outras palavras, o educando pela prática investigativa deve aprender por si próprio, sem a interferência docente.

Nessa perspectiva, o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem deve pesquisar, buscar, selecionar informações sozinho, ser capaz de trabalhar em grupo, de se comunicar, entre outras competências tão caras às necessidades e inovações postas pelo mercado de trabalho.

Recorremos à teoria histórico-cultural que opostamente ao Construtivismo destaca o papel do professor, sua função mediadora no processo educativo, por ser este o sujeito mais experiente da relação pedagógica que propiciará ao aluno o acesso aos conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade e com isso alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento, possibilitando assim, por meio da apropriação do conhecimento ter uma visão crítica para atuar, bem como buscar uma transformação na sociedade.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166>>. Acesso em 15 de jan. de 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>>. Acesso em 18 de maio de 2013>.

DUARTE, N. *Vigostki e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Por que é necessário uma análise crítica do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FARIAS, I. M. S. de et.al., *Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

FERNANDES, C. C. M.; ALVES, A. G. R. A formação de professores da educação básica no contexto das políticas neoliberais. In: V Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e I Seminário da ANPAE-MS, UCDB, 2013, Campo Grande. *Anais...* Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/anpaems2013/textos.pdf>>. Acesso em: 11 de abril de 2014.

KUENZER, A. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: UFPR, 2003. Número Especial, p. 43-69. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2141>>. Acesso em: 11 maio 2013.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MIRANDA, M. G. de. Inteligência e contemporaneidade. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1526/1178>>. Acesso em 18 de ago. de 2013.

_____. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione, 2005.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1977.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da Aspiração à ciência à ciência sob suspeição. *Educ. e Filos.*, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463>>. Acesso em 10 jan. 2013.

UNESCO, *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.