

Contribuições do conceito de “tarefas de estudo” como possibilidade de superação do ideário das metodologias ativas à luz da perspectiva histórico-cultural

RESUMO

Leda Leite Ferreira

leda.ferreira@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0001-7204-5580>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, São Paulo, Brasil

Lucas André Teixeira

lucas.andre@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-8210-1184>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, São Paulo, Brasil

Célia Regina da Silva

celia.r.silva@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-8010-6803>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil

O presente artigo tem o objetivo de introduzir as tarefas de estudo como possibilidade didático-pedagógica capaz de favorecer o envolvimento dos estudantes nas situações de ensino, de forma a superar concepções vinculadas ao ideário pedagógico do “aprender a aprender”. Para isso, apresentam-se as características das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, a fim de problematizar suas raízes históricas vinculadas a teorias pedagógicas que distanciam os estudantes dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos responsáveis por tornar a realidade inteligível. Denuncia-se, com isso, seu caráter ideológico, apesar da roupagem supostamente progressista e inovadora que tais metodologias reivindicam. Partindo da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, apresenta-se o conceito de “tarefas de estudo” como possibilidade didático-pedagógica de organização dos conteúdos escolares de maneira a promover relações ativas dos estudantes com os conhecimentos, em busca de anúncios que concretizem uma educação escolar comprometida com a formação humana de todas as pessoas e cuja referência ético-política seja a formação voltada à superação da sociedade de classes.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Pedagogia histórico-crítica. Tarefas de estudo.

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de compreender a sociedade burguesa, Marx elaborou um método capaz de apreender seu objeto de estudo a partir de princípios materialistas, históricos e dialéticos. Com isso, a esfera produtiva tomou importância ímpar, não pela compreensão de uma determinação mecânica e direta da dimensão econômica sobre as outras instâncias da vida social, mas pela compreensão da maneira como o modo de produção determina as formas de reprodução da vida humana (Mesquita, 2018; Netto, 2011).

Com isso, Marx defende a necessidade de compreendermos a produção material da realidade como elemento fundamental para o entendimento dos objetos e fenômenos da vida social e individual, pois, sem essa base objetiva, não poderemos conhecê-la genuinamente. Por esse motivo, defendemos que a verdadeira compreensão das metodologias ativas de ensino e aprendizagem demanda o entendimento da atual fase de acumulação capitalista e suas implicações para o campo da formação humana.

A crise nas taxas de lucro nas décadas de 1970 e 1980 impulsionou a necessidade de reestruturação produtiva e levou à superação da rigidez dos modelos fordistas e tayloristas ao promover o desenvolvimento de um regime de acumulação flexível. O proletariado industrial, estável e especializado abriu espaço para o trabalhador polivalente e multifuncional que vivencia a desregulamentação, a informalidade, a terceirização e a privatização das relações de trabalho (Antunes; Alves, 2004).

As transformações suscitadas pela reestruturação provocam a decadência do estado de bem-estar social e o desmonte de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. O neoliberalismo consolida-se a partir de uma perspectiva política de mínima interferência estatal, mas supera essa lógica e é transposto de forma generalizada para todas as esferas da vida social (Mendonça, 2024), firmando-se, também, como um processo subjetivo.

Esse modo de organização pautado na flexibilização da produção, na precarização dos vínculos de trabalho, na competitividade, na instabilidade e na constante atualização demandou a formação de um novo perfil de trabalhador: o colaborador. Este deve ser capaz de tornar-se resiliente às dificuldades, aprender a viver em um cenário inconstante, utilizar seu tempo livre para adquirir maior “empregabilidade” e reatualizar constantemente seu valor ao converter-se em capital humano (Mendonça, 2024).

Diante dessas novas necessidades, o campo educativo também foi cooptado pela lógica neoliberal. Com isso, há um movimento de desvalorização dos conhecimentos escolares, com a justificativa de sua obsolescência e distanciamento da vida cotidiana dos estudantes (Mendonça, 2024). O importante, neste momento, não seria aprender a partir de conhecimentos ensinados pelo professor, mas “aprender a aprender” (Duarte, 2001), adaptando-se às tendências e às exigências do capital. Assim, a escola deve

preparar os estudantes para um cenário de incertezas e intensas transformações, ao oferecer os conhecimentos mínimos necessários para que possam promover sua “empregabilidade”.

Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino, vinculadas ao ideário pedagógico do “aprender a aprender”, configuram instrumento capaz de concretizar as demandas do capital na formação subjetiva da classe trabalhadora, apesar de sua roupagem supostamente inovadora e progressista. À vista disso, o presente artigo busca desvelar o caráter ideológico dessas metodologias e apontar, a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o conceito de “tarefas de estudo” como uma estratégia didático-pedagógica que possa promover uma relação ativa dos estudantes com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, tendo como referência ético-política a formação de seres humanos capazes de superar a sociedade de classes.

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS RESIGNADOS AO CAPITAL

Diante das transformações vividas neste século, marcado por novas relações de trabalho e avanço das tecnologias de informação e comunicação, discursos no campo da educação escolar apontam a necessidade de soluções inovadoras para práticas educativas consideradas antiquadas. Ao proporem a negação dos modelos pedagógicos pautados na transmissão de conhecimento, as metodologias ativas encontram terreno fértil para se propagar.

Segundo Matos e Mazzafera (2022), essas metodologias advogam uma nova relação dos estudantes com o conhecimento, tornando-os ativos em seu processo de aprendizagem. Isso significa que os alunos não devem mais aprender apenas dentro do formato da aula expositiva, mas devem ser levados a travar novas relações com os conteúdos escolares a partir de seus interesses e necessidades. Dessa forma, elas levariam os estudantes a desenvolver seu pensamento crítico e sua capacidade de reflexão, tornando-os autônomos na aprendizagem de novos conteúdos.

O trabalho por meio de metodologias ativas visa o ensino centrado na aprendizagem a partir da experiência e da autonomia do estudante, o que contribui com a aquisição de competências no decorrer do processo. As metodologias ativas são estratégias usadas pelos docentes para desenvolver o trabalho de modo dinâmico e ativo, uma vez que cada estudante aprende de acordo com os seus interesses e necessidades. Devido a isso, o professor deve ser um facilitador do processo para que o estudante pratique, pesquise e aja na construção do pensamento (Matos; Mazzafera, 2022, p. 2).

As metodologias ativas também provocam transformações na relação entre professor e aluno, pois os conhecimentos não deverão mais ser transmitidos para que os estudantes os memorizem passivamente. Os professores deverão ser figuras auxiliares na condução dos estudantes em sua jornada própria pela busca de conhecimentos que respondam a suas necessidades, tornando-se, assim, tutores.

As metodologias ativas teriam o intuito de promover o protagonismo dos estudantes, respeitando seus interesses e sua liberdade de escolha. De acordo com Matos e Mazzafera (2022), elas seriam capazes de superar um modelo pedagógico que não contempla as necessidades deste século e propor um currículo integrado, flexível, dinâmico e contextualizado, centrado no aluno e orientado à comunidade. Ademais, segundo Lovato, Michelotti e Loreto (2018), as metodologias ativas de ensino também são consideradas uma ferramenta importante para promover a motivação dos estudantes, pois, ao incentivarem relações com conhecimentos que dialogam com suas vivências e práticas cotidianas, essas metodologias possibilitariam a redução da evasão e o maior engajamento dos estudantes com as atividades escolares.

Tendo isso em vista, as metodologias ativas aparentam ser uma ferramenta possível e necessária para a inovação dos métodos de ensino no campo da educação escolar diante das transformações deste momento histórico. No entanto, seguindo os preceitos do materialismo histórico-dialético, as aparências do fenômeno são insuficientes para desvelar sua essência. Em razão disso, deter-nos-emos a uma análise de algumas determinações importantes para a compreensão concreta dessas metodologias no campo educacional brasileiro.

Buscando resgatar suas raízes históricas, Duarte (2001, p. 35) aponta que “a expressão métodos ativos é utilizada como referência às idéias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista”. Nessa direção, defende que essas metodologias estão no interior de movimento pedagógico maior que emerge da negação ao que se convencionou chamar de pedagogia tradicional.

Segundo Saviani (2008), a Escola Nova ou Pedagogia Progressista tem sua gênese no final do século XIX e início do século XX e tece críticas ao modelo pedagógico pautado na transmissão de conhecimentos. Esse movimento reivindica uma nova concepção pedagógica pautada na centralidade do estudante em seu processo de aprendizagem, a partir de suas necessidades e interesses espontâneos. Assim, os alunos devem ser ensinados a buscar conhecimentos por conta própria, diante das constantes atualizações e mudanças características do mundo do trabalho neste século.

Duarte (2001) situa o escolanovismo e outras teorias, entre elas a pedagogia das competências, no interior do que denomina de pedagogias do “aprender a aprender”, isto é, teorias que buscam negar o modelo pedagógico pautado na transmissão de conhecimentos objetivos e defendem a primazia da aprendizagem sobre o ensino. Essas teorias advogam que, se o mundo está em constante transformação e os conhecimentos também, estes perdem sua relevância concreta – e torna-se necessário que os estudantes aprendam a buscar conhecimentos por conta própria.

Tendo isso em vista, as pedagogias do “aprender a aprender” defendem um modelo pedagógico fundamentalmente distinto da pedagogia tradicional. Mas quais as implicações dessa concepção para os processos de ensino e aprendizagem? Segundo Martins (2004), toda teoria pedagógica carrega consigo

uma concepção sobre o que é educar, quem é o ser humano que se educa e qual a finalidade desse processo. Passa-se a se dedicar, agora, a essas questões.

Partindo da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, as características especificamente humanas não estão asseguradas pelo corpo biológico, mas se afirmam como conquista para todo indivíduo. Segundo Marx (2010), é por meio da atividade de trabalho, em seu sentido ontológico, que o ser humano se relaciona com a natureza e a transforma. Nesse processo, também transforma a si mesmo e produz novas necessidades, mais complexas, de caráter histórico e social, que, gradativamente, superam a determinação das leis da causalidade biológica.

Ao promover o intercâmbio entre ser humano e natureza, o trabalho firma-se na qualidade de atividade consciente. Segundo Martins (2004, p. 57), “toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: práxis”. Assim, o trabalho configura-se como atividade vital humana, porque constitui a forma fundamental pela qual os seres humanos produzem sua existência e se relacionam com a natureza, com os outros indivíduos e consigo mesmos.

A partir das elaborações de Marx, Leontiev (2004) situa a dinâmica entre apropriação e objetivação como instância fundamental para o processo de humanização. No decorrer do desenvolvimento histórico, os seres humanos produziram diferentes objetivações sociais e culturais, incluindo objetos materiais, formas de linguagem, modos de convivência e conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Assim, para participar da vida social, cada indivíduo precisa se apropriar de parte dessas produções humanas acumuladas historicamente. Nas palavras de Duarte (2013, p. 37),

[...] as características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico de apropriação pela atividade social e de objetivação dos seres humanos na natureza transformada.

Segundo Leontiev (2004), a apropriação consiste em um processo ativo do sujeito com o mundo à sua volta, que possui caráter educativo e promove seu desenvolvimento. Em um movimento dialético, a apropriação dessas produções subsidia o desenvolvimento de novas objetivações, ou seja, é a partir da apropriação do que já existe que se criam condições para o desenvolvimento de novas possibilidades humanas de relação com a realidade.

Segundo Duarte (2016, p. 12), “o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio”. Partindo do materialismo histórico-dialético, assumimos a reprodução como processo essencial para a produção do novo, a partir da apropriação do que foi legado à humanidade como resultado de seu processo histórico. Desse modo,

justamente pelo fato de a assimilação versar sobre um processo de reprodução, isso não significa sua compreensão como um processo passivo de adaptação:

A assimilação não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é um simples cálculo da experiência social, mas é o resultado da atividade do indivíduo por dominar os modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetual e suas transformações e procedimentos que, gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo (Davidov; Márkova, 2021, p. 195).

Com isso, entendemos que cada pessoa nasce apenas como candidata à humanidade. Por essa razão, a educação apresenta-se como uma das condições para que o ser humano desenvolva suas capacidades ontológicas essenciais. Nas palavras de Saviani (2021, p. 7),

o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Ademais, os conhecimentos objetivos mostram-se, também, fundamentais na formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva fidedigna ao real. Nas palavras de Martins (2020, p. 22), “ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções - incidir sobre a personalidade dos indivíduos, o que significa dizer, em sua maneira de ser e operar no mundo”. Assim, os conhecimentos escolares são capazes de subsidiar uma outra forma de compreensão e atuação da realidade a partir de sua apreensão concreta, possibilitando sua inteligibilidade.

Buscamos, com isso, evidenciar que a concretização das tendências fundamentais do processo histórico de humanização dos sujeitos somente pode ocorrer por meio do trabalho em sua dimensão ontológica. Contudo, em uma sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, o trabalho converte-se em atividade alienada, isto é, torna-se estranho ao trabalhador e se reduz à via de satisfação de necessidades relacionadas à sobrevivência. Nesse processo, a classe trabalhadora é distanciada do conjunto de objetivações desenvolvidas historicamente e coletivamente pelas gerações precedentes, as quais possibilitariam o desenvolvimento de novas relações com a realidade. Os conhecimentos objetivos tornam-se, também, mercadoria e não estão disponíveis à maioria da população. Por essa razão, a escola precisa cumprir a função primordial de socialização do que há de mais desenvolvido no campo das artes, da filosofia e da ciência, firmando-se como espaço privilegiado de socialização desses conhecimentos e de formação humana das novas gerações.

Tendo isso em vista, nem toda teoria pedagógica se alia a uma concepção social de desenvolvimento humano e a um projeto de humanização. Para as pedagogias do “aprender ao aprender”, a escola deve trabalhar com os interesses imediatos das crianças, considerando que uma perspectiva “conteudista” de ensino seria responsável pela promoção de sujeitos passivos e pouco criativos. Nesse movimento, negligencia a importância dos outros seres humanos na promoção do desenvolvimento infantil e o protagonismo dos professores na

formação de seus estudantes. Assume, assim, caráter ideológico na luta de classes e distancia a maioria das crianças dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos fundamentais para a promoção de seu desenvolvimento e da inteligibilidade da realidade, transformando-as em sujeitos resignados ao capital, muitas vezes, trabalhando em prol de sua manutenção.

Ao situarmos as metodologias ativas no interior das pedagogias do “aprender a aprender”, buscamos explicitar o modo como essa perspectiva didática colabora para o aligeiramento da formação humana e para a manutenção da sociedade vigente, apesar de seu suposto caráter progressista, inovador e democrático. Nas palavras de Saviani (2008, p. 30), “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Ao defenderem o caráter ativo dos estudantes em seu processo de aprendizagem, essas metodologias advogam por uma postura de learning by doing, isto é, de aprender fazendo (Duarte, 2001). Reivindicam, com isso, uma relação pragmática dos estudantes com a realidade e desconsideram a mediação fundamental dos conteúdos escolares para o estabelecimento de relações intencionais e sistemáticas com a realidade que subsidiam uma práxis transformadora.

Por essa razão, essas metodologias defendem que ser ativo se vincula a um conjunto de ações práticas e motoras realizadas pelos estudantes na relação com o conhecimento, o que reforça sua dimensão utilitária e pragmática. Nesse processo, desconsideram que a atividade cognitiva também requer uma relação intensa e ativa dos estudantes com o conhecimento, pois, conforme já apresentamos, todo o processo de apropriação constitui-se um processo ativo, desenvolvendo e de caráter educativo (Leontiev, 2004). Assim, o suposto caráter ativo dessas metodologias pauta-se, então, em uma relação imediata com a realidade, sem a apropriação das abstrações necessárias para torná-la inteligível a partir de suas determinações essenciais (Martins, 2004).

Ao defenderem um currículo integrado e contextualizado, essas metodologias buscam formar sujeitos capazes de se adaptar às circunstâncias imediatas e demandam o desenvolvimento de competências e habilidades que dialoguem com as necessidades do mercado e do capital. Assim, a visão contextualizada que reivindicam não se vincula à compreensão da totalidade da prática social em uma perspectiva transformadora e revolucionária, mas à formação de pessoas que ativamente se assujeitem a essa sociedade.

Por fim, ao defender as metodologias ativas como uma proposta que respeita a liberdade das crianças e dos adolescentes, desconsideram-se as premissas apontadas por Marx com relação ao exercício da liberdade. Martins (2004, p. 60-61) aponta que a liberdade não consiste na ausência de determinações ou limitações históricas e, assim, não pode ser compreendida de forma idealista e abstrata:

O conceito de liberdade aparece na obra de Marx tanto no sentido “abstrato-negativo” quanto no sentido “concreto-positivo”, sendo tais sentidos intimamente vinculados. Em seu sentido “abstrato-negativo” a liberdade pressupõe a capacidade de romper aprisionamentos, a capacidade para se livrar de determinações históricas limitativas. Neste sentido guarda a dimensão de práxis transformadora, de superação, apontando a possibilidade de o homem dominar, transpor, vencer - de ser um “eterno movimento do devir”. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação). [...] o aspecto “concreto-positivo” da liberdade representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para práxis transformadora.

A partir do materialismo histórico-dialético, a liberdade demanda a apropriação de conhecimentos capazes de tornar a realidade inteligível para que se possa, verdadeiramente, atuar de maneira consciente e intencional. Ao defenderem a relação espontânea dos estudantes com o conhecimento como forma de expressão de sua liberdade, as metodologias ativas privam os alunos de acessar os conhecimentos essenciais para que possam se situar como sujeitos históricos na realidade.

Tendo isso em vista, neste tópico, assumimos o objetivo de problematizar a compreensão das metodologias ativas de ensino. Apesar de seu suposto caráter progressista e inovador, essas metodologias primam pelo distanciamento dos estudantes de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos fundamentais à inteligibilidade da realidade e à práxis transformadora. Advogam, assim, pela formação de sujeitos que ativamente se adaptem à uma sociedade marcada pela desigualdade, pela violência e pela barbárie, constituindo um elemento significativo para a perpetuação da lógica do capital.

Por outro lado, muitas teorias pedagógicas progressistas buscam disputar o campo educativo a partir de concepções pós-modernas e relativistas que refutam a possibilidade de um conhecimento objetivo sobre a realidade. Valendo-se do argumento da disputa entre narrativas, essas teorias não possuem uma compreensão da totalidade das relações sociais e defendem, em última instância, a inexistência de uma verdade histórica. Como a realidade se apresenta na condição de um produto meramente “subjetivo”, os currículos escolares deveriam se limitar à socialização de “narrativas” contra-hegemônicas, distanciando os estudantes da socialização de conhecimentos objetivos, isto é, de diversos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que, ao serem apropriados, possuem a possibilidade de tornar a realidade inteligível.

Contudo, ao apontarmos essas questões, não defendemos o retorno às metodologias tradicionais de ensino, pois, apoiados nas elaborações de Saviani (2008), compreendemos que essa concepção pedagógica ainda se encontra aliada ao ideário burguês, também marcado por relações que se revelam, muitas vezes, autoritárias. Reivindicamos a necessidade de uma pedagogia aliada a uma prática transformadora e revolucionária, que possa socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos capazes de tornar a realidade inteligível aos estudantes, a partir de métodos que os coloquem em atividade e subsidiem a

construção de uma práxis coletiva e transformadora que tenha como horizonte a superação da sociedade de classes. Por essa razão, no próximo tópico, apresentaremos o que consideramos ser uma dessas possibilidades.

AS TAREFAS DE ESTUDO COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE RELAÇÃO ATIVA COM O CONHECIMENTO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Tendo em vista a concepção social de desenvolvimento previamente apontada, cabe à pedagogia o trabalho de formação humana a partir da socialização dos conhecimentos historicamente objetivados pelas relações sociais. Por essa razão, Saviani (2021, p. 13) define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, compete à pedagogia a seleção dos conteúdos e suas formas de organização didática, com o objetivo de promover o desenvolvimento de cada pessoa. Com relação ao primeiro aspecto, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (Saviani, 2021, p. 13). É a partir dessa necessidade de critérios para a seleção dos conteúdos de ensino e elaboração dos currículos escolares que o autor elabora o conceito de clássicos como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2021, p. 13) na história do desenvolvimento da humanidade, já que se trata de um conhecimento que instrumentaliza o ser humano a captar, em sua prática social, as contradições que são próprias do desenvolvimento da humanidade, independentemente do período histórico ou do modo de produção que caracteriza as sociedades.

Diferentemente do discurso hegemônico, o trabalho com os conteúdos objetivos não provoca transformações passivas nos estudantes e não constitui um mero exercício de memorização, pois, ao compreender a realidade de maneira científica, o ser humano tem condições de entender tudo o que a realidade humana poderia vir a ser nesse tempo histórico, mas não é. Poderia compreender que seus sentimentos não são naturais e individuais, mas determinados pelo modo de produzir e reproduzir a vida, em um momento marcado por precarização das relações de trabalho, desemprego, barbárie, miséria, desesperança, resignação ao capital e ausência de um projeto de vida e futuro verdadeiramente humano. Poderia compreender que o ser humano é artífice de sua própria história e busca a construção coletiva de uma sociedade mais humana para todas as pessoas.

O conceito de conhecimento clássico e objetivo coaduna com as elaborações da psicologia histórico-cultural, pois os estudos de Vigotski apontam que os conceitos científicos, ao contrário dos conceitos cotidianos, são capazes de tensionar a relação com o mundo e complexificar as atividades que se colocam em curso ao longo do desenvolvimento, de modo que a apropriação do conhecimento científico contém a possibilidade de requalificação da consciência. De acordo com Martins (2013), a superação do pensamento empírico em direção

ao pensamento teórico, mediado por conceitos, eleva a mera vivência cotidiana à condição do saber sobre o vivido.

Tendo em vista a importância da socialização desses conhecimentos para a formação humana, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que levem os estudantes a travar relações ativas com os conteúdos escolares. Pautando-se nas elaborações acerca da Teoria da Atividade de Estudo¹, articuladas à pedagogia histórico-crítica, Oliveira (2023) apresenta algumas elaborações acerca das tarefas de estudo como possibilidade de organização do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais constituem caminhos possíveis para a elaboração de estratégias de ensino capazes de levar os estudantes a desenvolver formas requalificadas de relação com os conteúdos escolares.

Davidov (2021c, p. 170) define as tarefas de estudo como “a união do objetivo com a ação e das condições para seu alcance”; e defende que será por meio de um sistema complexo de tarefas, elaboradas e dirigidas pelos professores e pelas professoras, que as crianças poderão apropriar-se de modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos. Isso significa que poderão desenvolver uma forma específica de pensamento que caminha do geral ao particular, possibilitando a inteligibilidade da realidade pela apreensão de sua concreticidade.

Segundo Davidov (2021a), as tarefas de estudo devem desencadear um conjunto de operações mentais, como análise, reflexão e planejamento, fazendo com que os estudantes tenham condições de compreender a realidade, subsidiando, assim, uma práxis. Por isso, a solução das tarefas de estudo busca o desvelamento das relações mais essenciais e gerais dos conceitos.

Elkonin (2021b) e Davidov (2021b) apontam que as tarefas de estudo são compostas por um conjunto de ações de estudo, controle e avaliação. As ações de estudo referem-se a ações em que os alunos “assimilam o modo objetivo de ação” (Elkonin, 2021a, p. 152), isto é, referem-se ao momento em que os estudantes se apropriam dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e de seus fundamentos e desenvolvem as ações e operações mentais que lhes conferem base.

Contudo, as ações de estudo não são suficientes para o desenvolvimento dessa atividade em sua integralidade, deve haver, também, ações de controle e de avaliação. As ações de controle referem-se ao processo de comparação das ações realizadas pelo estudante, durante o processo, com o resultado esperado para a tarefa. Por outro lado, a avaliação consiste na última etapa da realização das tarefas de estudo e seu principal objetivo é determinar se o estudante conseguiu se apropriar do modo generalizado de ação com os conceitos, o que é fundamental para a continuidade do processo de estudo (Oliveira, 2023). Tais ações mostram-se essenciais para o desenvolvimento da reflexão autônoma e colaboram para a gradativa autonomia da criança com relação ao seu próprio estudo.

Tendo isso em vista, Oliveira (2023) formula alguns elementos basilares capazes de orientar a organização das tarefas de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras. Entre eles, encontram-se: a consideração do caráter problemático das tarefas e do seu conteúdo; a sistematização das operações específicas requeridas ao desenvolvimento da atividade de estudo; as ações de modelação; a formação e curtidura da reflexão autônoma; a formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação; o trabalho coletivo e a cooperação; a formação dos motivos educativo-cognitivos.

Os limites deste artigo não permitem a abordagem de todos os elementos basilares desenvolvidos pela autora. Assim, destacamos a compreensão do caráter problemático do conhecimento como um elemento relevante para evidenciar o potencial das tarefas de estudo como instrumento didático-pedagógico capaz de promover formas ativas de relação dos estudantes com o conhecimento objetivo.

Segundo a autora, para que os conhecimentos possam promover transformações nos estudantes, torna-se necessário que sejam apropriados por meio de uma relação ativa, isto é, de uma atividade cognitiva capaz de fomentar uma tensão entre o estudante e os conhecimentos a serem assimilados, que pode ser suscitada por situações baseadas em problemas.

As tarefas de estudo devem levar os estudantes a compreender a origem dos conteúdos a serem apropriados, demonstrando o modo como os conhecimentos elaborados ao longo da história buscam suprir necessidades humanas gestadas a partir da complexificação das relações sociais (Davidov, 2021b). Durante a realização das tarefas de estudo, é importante que os estudantes entendam que os conhecimentos são produzidos a partir de determinadas necessidades gestadas pela complexificação das relações humanas e superem as concepções usuais que desconsideram a historicidade no processo de produção do conhecimento sobre a realidade.

O caráter problemático das tarefas de estudo e de seu conteúdo deve, então, levar os estudantes a assumir subjetivamente os problemas enfrentados pela humanidade em determinado momento histórico, para que, nesse processo, os conhecimentos possam tornar-se, gradativamente, uma necessidade para a própria criança. Esse movimento de assunção subjetiva mostra-se fundamental para o desenvolvimento de novas necessidades vinculadas, propriamente, ao conhecimento.

À vista disso, a defesa do caráter problemático das tarefas de estudo em nada se assemelha à solução de problemas práticos, como propõem as teorias do “aprender a aprender”. Segundo Asbahr (2018), as situações baseadas em problemas defendidas por Davidov não se referem a problemas práticos da vida cotidiana, mas a problemas concretos enfrentados pela humanidade em sua dimensão genérica. Assumem, assim, a acepção filosófica do termo “problema” (Saviani, 2013).

Ao defenderem uma postura ativa dos estudantes com relação ao seu processo de aprendizagem, Asbahr (2018) e Saviani (2013) não negligenciam a importância dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos para a formação humana, como as pedagogias do “aprender a aprender”. Em oposição à aceção hegemônica, compreendem a importância dos conhecimentos objetivos para o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir sobre a realidade, que incidem sobre a formação da personalidade e a concepção de mundo dos estudantes. A proposição de formas ativas de relação com os conhecimentos não pode, então, prescindir da qualidade dos conteúdos socializados na escola.

As tarefas de estudo coadunam para a formação de sujeitos capazes de compreender os determinantes concretos da realidade social e fortalecem, assim, o conceito marxiano de liberdade apontado anteriormente. Com isso, possibilita-se a formação de sujeitos críticos, aptos a problematizar a realidade fetichizada pelo capital; e colabora-se para o desvelamento de novas práticas transformadoras. Assim, as tarefas de estudo podem contribuir para novas proposições didático-pedagógicas que possam levar os estudantes a travar relações ativas com os conteúdos escolares, tendo como referência ético-política a formação humana orientada à superação da sociedade de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o objetivo delimitado na introdução deste trabalho, buscamos desvelar o caráter ideológico das chamadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem e demonstrar o modo como sua roupagem supostamente inovadora mascara um alinhamento estrito às demandas subjetivas e produtivas da acumulação flexível e do neoliberalismo. Alinhadas ao lema do “aprender a aprender”, essas metodologias atuam como um ideário que afasta a classe trabalhadora dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados e reduz a formação humana a um pragmatismo utilitarista voltado à adaptabilidade e à empregabilidade mercantil.

Buscamos, com isso, apontar as contribuições das tarefas de estudo como alternativa didático-pedagógica de superação do ideário hegemônico. Ao estruturar o ensino por meio de ações de estudo, controle e avaliação voltadas para o caráter ontológico e problemático do saber genérico-humano, as tarefas de estudo exigem uma atividade cognitiva e consciente do estudante em sua relação ativa com o conhecimento.

Concluimos, portanto, que as tarefas de estudo superam o ativismo esvaziado das metodologias vinculadas ao “aprender a aprender” porque compreendem que a verdadeira atitude ativa do sujeito com a realidade depende da mediação das ferramentas teóricas e abstrativas que a tornam inteligível. Ao situar o conhecimento em sua historicidade e ao demandar o desvelamento de suas contradições essenciais, essa proposição didático-pedagógica, diferentemente das metodologias ativas, devolve ao professor seu papel de mediador e transforma a educação escolar em um espaço de disputa e resistência. Assim, o alcance do verdadeiro protagonismo do estudante só é

possível por meio de uma organização do ensino comprometida com a apropriação ativa e cognitiva do gênero humano, capaz de gestar sujeitos históricos munidos das condições teóricas e práticas necessárias para a superação da sociedade de classes.

Contributions of the Concept of “Study Tasks” as a Means of Overcoming the Ideology of Active Methodologies from a Cultural-Historical Perspective

ABSTRACT

This article aims to introduce study tasks as a didactic-pedagogical possibility to foster student engagement in teaching situations, thereby overcoming conceptions tied to the pedagogical ideals of “learning to learn.” To this end, it examines the characteristics of active learning methodologies to problematize their historical roots, which are linked to pedagogical theories that distance students from the scientific, artistic, and philosophical knowledge required to make reality intelligible. Consequently, it exposes the ideological character of these methodologies, despite the supposedly progressive and innovative framework they claim. Grounded in Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology, this study presents the concept of “study tasks” as a didactic-pedagogical alternative for organizing school content to promote students’ active engagement with knowledge. Ultimately, this proposal seeks to advance a form of school education committed to the human development of all individuals, whose ethical-political horizon is geared toward overcoming class society.

KEYWORDS: Active methodologies. Historical-Critical Pedagogy. Study Tasks.

Contribuciones del Concepto de “Tareas de Estudio” para la Superación del Ideario de las Metodologías Activas desde la Perspectiva Histórico-Cultural

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo introducir las tareas de estudio como una posibilidad didáctico-pedagógica capaz de favorecer el involucramiento de los estudiantes en las situaciones de enseñanza, de forma que se superen las concepciones vinculadas al ideario pedagógico del “aprender a aprender”. Para ello, se examinan las características de las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, con el fin de problematizar sus raíces históricas ligadas a teorías pedagógicas que distancian a los estudiantes de los conocimientos científicos, artísticos y filosóficos responsables de hacer inteligible la realidad. De este modo, se denuncia su carácter ideológico, a pesar del ropaje supuestamente progresista e innovador que dichas metodologías reivindican. Partiendo de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural, se presenta el concepto de “tareas de estudio” como una alternativa didáctico-pedagógica para la organización de los contenidos escolares, de manera que promueva relaciones activas de los estudiantes con el conocimiento. Finalmente, esta propuesta busca avanzar hacia la concreción de una educación escolar comprometida con la formación humana de todas las personas, cuya referencia ético-política sea una formación orientada a la superación de la sociedad de clases.

PALABRAS CLAVE: Metodologías activas. Pedagogía Histórico-Crítica. Tareas de estudio.

NOTAS

1 A Teoria da Atividade de Estudo, desenvolvida no âmbito do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, constitui uma formulação teórico-metodológica elaborada por pesquisadores soviéticos a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Seu objeto central consiste na compreensão das condições de ensino capazes de promover o desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade dos estudantes por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o estudo é concebido como atividade guia da criança em idade escolar, organizada por meio de tarefas de estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. v. 1. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 135-147.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I**. 3. ed. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021a. p. 211-227.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I**. 3. ed. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021b. p. 173-187.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I**. 3. ed. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021c. p. 169-171.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I**. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021. p. 189-210.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 maio 2026.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conhecimentos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 3. ed. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021a. p. 147-156.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 3. ed. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021b. p. 139-141.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-303.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690> Acesso em: 24 maio 2026.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 13-34.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, S. R.; MAZZAFERA, B. L. Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, e57311932259, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.32259. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32259> Acesso em: 19 maio 2026.

MENDONÇA, A. B. J. **O desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski:** investigação teórica na interface psicologia e educação. 2024. 206 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024.

MESQUITA, A. M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação:** apontamentos para a atividade pedagógica. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, R. E. **O estudo na idade escolar:** contribuições da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica. 2023. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

Recebido: 31/05/2026

Aprovado: 08/07/2026

DOI: 10.3895/rtr.v11n0.22047

Como citar: FERREIRA, L. L., TEIXEIRA, L. A., SILVA, C. R. Contribuições do conceito de “tarefas de estudo” como possibilidade de superação do ideário das metodologias ativas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 11, e22047, p. 1-18, 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Leda Leite Ferreira
leda.ferreira@unesp.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

