

Educação e Formação Humana na Sociedade Neoliberal: o lema “aprender a aprender” à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Education and Human Formation in Neoliberal Society:
the “learning to learn” slogan in the light of
Historical-Critical Pedagogy

Luiz Fernando Rodrigues Pires¹

Suzana dos Santos Gomes²

RESUMO

O artigo analisa a formação humana na sociedade neoliberal, problematizando o “lema aprender a aprender” como expressão ideológica da educação voltada à adaptação do indivíduo às exigências do mercado. Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e em autores como Saviani, Duarte, Agnes Heller e Leontiev, o estudo se apoia em pesquisa bibliográfica e documental para compreender como a racionalidade neoliberal redefine as finalidades da educação, deslocando o foco do conhecimento objetivo para o desenvolvimento de competências e habilidades funcionalizadas ao capital. A partir das categorias de cotidianidade (objetivações genéricas em si) e não cotidianidade (objetivações genéricas para si) propostas por Heller, discute-se a tensão entre a formação omnilateral e a lógica utilitarista que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Argumenta-se que o “lema aprender a aprender” traduz a internalização da racionalidade empresarial no campo educativo, transformando o aprender em um imperativo individual e permanente – o *Life Long Learning* – orientado pela autorresponsabilização e pela competitividade. Em contraposição, defende-se uma perspectiva de formação vinculada à socialização do conhecimento científico e à mediação da prática social, condição essencial para o desenvolvimento

ABSTRACT

This article analyzes human formation in neoliberal society, problematizing the slogan “learning to learn” as an ideological expression of education oriented toward adapting individuals to market demands. Grounded in the Historical-Critical Pedagogy and in authors such as Saviani, Duarte, Agnes Heller, and Leontiev, the study is based on bibliographic and documentary research to understand how neoliberal rationality redefines the purposes of education, shifting the focus from objective knowledge to the development of competencies and skills functional to capital. Drawing on Heller’s categories of everydayness (generic objectifications in themselves) and non-everydayness (generic objectifications for themselves), it discusses the tension between omnilateral formation and the utilitarian logic that permeates contemporary educational policies. It is argued that the slogan “learning to learn” reflects the internalization of entrepreneurial rationality within the educational field, transforming learning into an individual and permanent imperative — *Life Long Learning* — guided by self-responsibility and competitiveness. In contrast, the paper advocates a perspective of formation linked to the socialization of scientific knowledge and to the mediation of social practice, essential conditions for the development of higher psychological functions and critical consciousness.

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto do curso em Licenciatura Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5783-547X>. E-mail: luiz.pires@ufla.br.

² Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br.

das funções psicológicas superiores e da consciência crítica. Conclui-se que a superação da lógica neoliberal na educação requer um projeto pedagógico comprometido com a emancipação humana e com a transformação das condições materiais de existência.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Formação humana. Pedagogia Histórico-Crítica. Lema “aprender a aprender”.

It concludes that overcoming the neoliberal logic in education requires a pedagogical project committed to human emancipation and to the transformation of material conditions of existence.

Keywords: Neoliberalism. Education. Human formation. Historical-Critical Pedagogy. “Learning to learn” slogan.

1 Considerações Iniciais

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranquilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...]. Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas de sua vida com alegria e contentamento (Mandeville, 2017, s.p.).

O trecho de *A fábula das abelhas* (Mandeville, 2017) ilumina a condição imposta à classe trabalhadora que é conter o acesso ao conhecimento para garantir a ordem. No presente, essa lógica reaparece sob a racionalidade neoliberal, que promete “liberdade econômica”, mas subordina a vida social aos ditames do mercado. Em chave crítica, Lafargue (2000) recorda que o amor ao trabalho, convertido em culto à produtividade, resulta na renúncia do tempo e da vida, isto é, uma forma de insensatez social. Que na atualidade, as novas demandas do desenvolvimento socioeconômico têm sido orientadas a beneficiar o mercado, e cada vez menos a formação humana.

Nesse contexto, a lógica do "aprender a aprender" nunca esteve tão presente na educação do sujeito. O indivíduo é levado a acreditar que a tecnologia lhe proporciona conhecimento ilimitado e que o acesso ao saber estar ao alcance de suas mãos, conferindo-lhe a liberdade de se expressar e aprender o que quiser, ou seja, dentro dos limites do que é oferecido gratuitamente, pois, com os avanços neoliberais, o acesso completo ao conhecimento, geralmente, implica em pagamento. Apesar dessa aparente

"liberdade", o indivíduo se vê cada vez mais preso à ignorância e ao controle daqueles que detêm o poder, conforme pode-se perceber diante do Gabinete do Ódio composto por assessores de comunicação do clã Bolsonaro para divulgar *fake News*.

Apesar dos avanços tecnológicos terem proporcionado novas formas de liberdade, é importante reconhecer que essa libertação é, em grande parte, restrita àqueles que têm acesso e condições de usufruir plenamente dessas tecnologias. Como observa Antunes (2018), o chamado trabalho digital, apresentado como autônomo e flexível, repousa sobre uma cadeia material invisibilizada – da mineração ao descarte – e reconfigura a exploração sob novas mediações tecnológicas. Hoje, tão evidenciado e desejado, especialmente pela facilidade de usar um *smartphone*, mas a essência, o início do trabalho digital tem suas raízes no árduo labor dos mineradores, desde a extração de minerais até seu processamento, para só então chegar às mãos de seus usuários. Com isso, o indivíduo trabalhador, oprimido e, muitas vezes, sem acesso à educação tecnológica, se vê perdido em meio a diversas tecnologias, preso a empregos mal remunerados e ao desejo de possuir as tecnologias mais recentes. Seu tempo livre é consumido pela alienação do "saber viver" imposta pelo sistema, preso a uma tela que controla seus movimentos e desejos de consumo, tanto materiais quanto imateriais. Assim, enquanto o sistema controla os desejos e movimentos dos trabalhadores, ele também redefine as formas de trabalho, prometendo liberdade, mas impondo novas cadeias.

Nesse contexto, o avanço do capitalismo introduziu uma nova ocupação que promete a felicidade: o trabalho *on-line* e digital, falsamente apresentado à classe trabalhadora como "trabalho autônomo" e "trabalho quando quero", mas que, na realidade, se configura como uma nova forma de escravidão – o "escravo digital" (Antunes, 2018). Conforme, Bernard Mandeville (2017, s.p.), busca descrever, "o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis)".

Essa realidade impede o indivíduo de ter tempo para "saber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego", como afirma Mandeville (2017, s.p.). As reformas educacionais, nesse contexto, visam implementar um saber instituído, com

foco na formação de estruturas psiconeurológicas que permitam apenas o mínimo desenvolvimento afetivo-cognitivo do sujeito. Esse mínimo está associado ao ensino de conteúdos úteis e práticos, voltados às demandas do mercado, ou seja, ao desenvolvimento de competências e habilidades que não permitem ao indivíduo ver, compreender e transformar a realidade além da aparência, mas apenas reproduzi-la, de forma a estar sempre preparado para “aprender a aprender” de acordo com as exigências do sistema capitalista (Duarte, 2013).

Em contraste com essa visão utilitarista da educação, defende-se que o ensino dos conteúdos escolares deve fornecer os instrumentos essenciais para um pensamento cada vez mais elaborado, colocando a aprendizagem a serviço do desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, a formação omnilateral e, não apenas do capital. De modo, que os indivíduos possam participar de diversas atividades ao longo da vida, mas, considerando a formação do psiquismo em seu movimento, algumas atividades possibilitam maior avanço na interpretação do real, exercendo dominância sobre outras atividades secundárias.

A partir da teoria da cotidianidade de Agnes Heller (2008), Duarte (2013) e Rossler (2006) estudaram o processo de formação humana, compreendendo a educação escolar como uma luta contra a alienação. Essa luta envolve o duplo desafio de superar as formas puramente cotidianas e fetichistas da consciência e socializar os conhecimentos mais elevados, criticando as ideologias que distorcem a realidade.

A compreensão das categorias da esfera cotidiana ("objetivações genéricas em si") e da esfera não cotidiana ("objetivações genéricas para si") justifica a hipótese de que as tendências metodológicas vinculadas ao "aprender a aprender" sustentam a formação do ser humano para a produção e reprodução das concepções neoliberais impostas à sociedade como fator de desenvolvimento econômico (Spring, 2019).

Nesse movimento de intensificação do controle e da alienação pela lógica do trabalho digital e das novas tecnologias, manifesta-se a racionalidade neoliberal que estrutura a sociedade contemporânea. Trata-se de um modo de organização social e política que submete todas as dimensões da vida humana à lógica do mercado, transformando direitos em oportunidades e cidadãos em empreendedores de si mesmos (Dardot; Laval, 2016).

Assim, a chamada “educação neoliberal” pode ser compreendida como o conjunto de políticas, discursos e práticas que orientam a formação humana a responder prioritariamente às demandas do capital, convertendo o processo educativo em mecanismo de produção de competências e subjetividades ajustadas à economia de mercado.

Diante desse cenário, o presente artigo busca analisar o processo de formação humana na sociedade neoliberal, questionando a lógica do "aprender a aprender" que permeia a educação. Embora Duarte (2011) tenha realizado uma crítica sistemática à apropriação neoliberal de Vigotski, o presente estudo busca ampliar essa discussão ao relacionar ao “lema aprender a aprender” com as categorias da cotidianidade e da não cotidianidade de Agnes Heller, demonstrando como essas categorias contribuem para compreender a formação humana sob a lógica neoliberal e suas implicações para o trabalho educativo.

Para isso, adota-se uma abordagem metodológica baseada na pesquisa bibliográfica e documental fundamentada no materialismo histórico e dialético (Martins; Lavoura, 2018). A análise se fundamenta na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica com base em Saviani (2008; 2011; 2013; 2015; 2019; 2020); Duarte (1999); Marsiglia, Martins e Lavoura (2019); Lavoura e Marsiglia (2015); Galvão, Lavoura e Martins (2019), utilizando conceitos de cotidianidade e da não cotidianidade de Agnes Heller (1994a; 1994b; 2008) e Duarte (2013) para examinar as implicações das tendências metodológicas neoliberais, como o “lema aprender a aprender” a partir de Duarte (2011); Rossler (2009); Laval (2019) e Dardot e Laval (2016).

Portanto, o artigo está estruturado em seções que abordam a influência do neoliberalismo na educação, a formação humana na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a crítica ao “lema aprender a aprender” e a proposta de uma formação humana emancipadora. Espera-se, com essa reflexão, contribuir para o debate sobre a educação em tempos neoliberais e para a construção de uma formação humana que promova a emancipação e a transformação social, principalmente da classe trabalhadora. Além disso, a análise desenvolvida não pretende pontar um ponto final no problema em foco, visto sua complexidade e exigência de sucessivas aproximações ao objeto da discussão.

2 O “lema aprender a aprender” como influência do neoliberalismo na educação

O neoliberalismo, enquanto modelo econômico e político, tem exercido influência decisiva sobre a educação, moldando suas finalidades, conteúdos e práticas (Facci, 2004; Libâneo, 2022). Entre as expressões mais evidentes dessa influência está o “lema aprender a aprender” (Duarte, 2011), que assume papel central na formação orientada pelas demandas do mercado de trabalho. Trata-se de um discurso incorporado aos textos e políticas educacionais desde a década de 1980, constituindo o eixo ideológico da educação neoliberal, ao deslocar o foco do ensino e da objetividade do conhecimento para a autorresponsabilização do indivíduo pelo próprio aprendizado e desempenho. Tal concepção expressa a internalização de uma racionalidade empresarial no campo educativo, que redefine o sentido da aprendizagem segundo os princípios da produtividade e da adaptação contínua (Laval, 2019).

Nesse contexto, a escola passa a ser vista como um espaço de treinamento para o trabalho, onde os estudantes devem adquirir competências e habilidades específicas para o mercado (Santos, 2012). O currículo escolar é moldado para atender a essas demandas, com ênfase em disciplinas e conteúdos considerados “úteis” para o mundo do trabalho. De forma que a formação integral do indivíduo, que inclui o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia com conhecimento, é deixada em segundo plano.

Além disso, o “lema aprender a aprender” reforça a ideia de que o indivíduo é o único responsável por sua aprendizagem e sucesso profissional. Essa lógica individualista desconsidera as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso e a permanência na escola, bem como as condições de aprendizagem dos estudantes. A responsabilidade pela educação é transferida do Estado para o indivíduo, isentando o sistema de suas obrigações e perpetuando as desigualdades (Santos, 2012).

Atualmente, as pedagogias baseadas no “lema aprender a aprender” são orientadas pelas formas metodológicas das competências, do professor reflexivo, da sala de aula invertida, das metodologias ativas e pelo multiculturalismo. Essas propostas pedagógicas consolidaram-se de maneira hegemônica, ecoando os

princípios do construtivismo juntamente com as abordagens da Escola Nova como bases teóricas, conforme analisa Duarte (2011).

Na atualidade, as concepções da Escola Nova e do Construtivismo são determinadas e interpretadas por novas demandas institucionalizadas pelos Organismos Internacionais que buscam se apropriar de seus conceitos, sendo abordados na educação com o objetivo de determinar a produção e a reprodução do sistema capitalista, em sua forma mais atual, aos ditames das concepções neoliberais, da formação do sujeito flexível, empreendedores, dispostos a estar sempre “aprendendo a aprender” (Pires, 2022), constituindo-se por meio de competências e habilidades em doses homeopáticas, isto é, doses mínimas de saber, visando instruir o indivíduo para fazeres que contribuam para o crescimento do capital (Saviani, 2011).

Constata-se, desse modo, de acordo com Santos (2012), uma difusão de tal modelo de uma pedagogia do mercado em que se busca valorizar a formação humana prática-utilitária. Em que se trata de uma supervvalorização de atividades que estejam voltadas e determinadas pelo cotidiano, ou seja, por um ensino que parta da própria realidade do estudante, entendida como realidade imediata ou empírica. Proposta educacional que não está totalmente errada, pois quase todas as propostas educacionais partem dessa analogia metodológica. No entanto, conforme retrata Saviani (2011), percebe-se que a valorização dessa abordagem se sobrepõe aos conteúdos clássicos e universais.

Dessa forma, com base em Duarte (1999), entende-se que o problema não está no distanciamento entre o cotidiano do estudante e o saber escolar, mas, sim, no distanciamento entre esses saberes, isto é, a relação entre o cotidiano e o saber escolar, a supervvalorização do método em alguns casos, de forma a se deixar de lado os conhecimentos científicos básicos e essenciais para entendimento da realidade e, principalmente, para o desenvolvimento do psiquismo humano, que nada mais é que o reflexo subjetivo ou a representação mental da realidade objetiva.

Nesse caso, identifica-se que as formas metodológicas determinadas pelas concepções do “lema aprender a aprender” oportunizam o desenvolvimento de uma representação mental da realidade apenas pela sua aparência, isto é, “[...] uma característica superficial que se fixa ou cristaliza unilateralmente, obscurece o ser

profundo e a determinação dos próprios fenômenos” (Markus, 2015, p. 71). Compreende-se, assim, que a realidade enquanto totalidade concreta (Kosik, 1976) é um longo processo de elaboração histórico-social do conhecimento pela mediação das abstrações teóricas, isto é, exige do ser humano cada vez mais à medida que ele se relaciona com o meio, mais formas abstratas para compreendê-la.

Desse modo, não se pretende afirmar que as formas imediatas da realidade não sejam um meio de relacionar e se desenvolver, pois as manifestações mais imediatas do real, a realidade enquanto aparência, também permitem, de certa forma, uma primeira interpretação da realidade e, muitas vezes, lançam condições para o sujeito nela se situar satisfatoriamente. Isto é, conduzirá o sujeito a compreender e a determinar a captação da realidade que também é rica, porque abarca uma multiplicidade de aspectos, mas que, ao mesmo tempo, revelará seus limites, porque essa multiplicidade não revela a essência desses aspectos.

Por esses aspectos e diante das ideias neoliberais que tentam se instituírem em diversos setores econômicos, frequentemente, vê-se a relação do sujeito amparado a partir de uma realidade que se coloca no nível da apropriação de formas de interpretação da realidade segundo o esquema explicativo do pensamento pragmático-utilitário das demandas do mercado.

Para melhor compreender essa relação de ensino e aprendizagem evidenciados na cotidianidade do estudante, busca-se em Duarte (1999; 2013) os conceitos que darão suporte à justificativa de que as tendências metodológicas vinculadas ao “lema aprender a aprender” contribuem para o desenvolvimento aos ditames das concepções neoliberais. Uma formação alienada que está sob as “objetivações genéricas em si”, a saber, de uma formação flexível, pragmática e utilitarista que se reflete nos currículos escolares, que priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas em detrimento do conhecimento científico e cultural.

3 As objetivações genéricas da vida cotidiana e não cotidiana da prática social

Segundo Duarte (2013), o processo de formação humana depende da relação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social. Essas esferas moldam o desenvolvimento humano, conforme a teoria histórico-social da

formação do indivíduo. Duarte (1999), baseando-se em Leontiev (2004), comprehende que a formação do sujeito – entendido aqui não como indivíduo biológico, mas como personalidade socialmente constituída – é intrinsecamente um processo educativo de apropriação e objetivação da experiência histórico-social. Em outras palavras, é a apropriação da cultura humana, material e imaterial, produzida e acumulada ao longo da história, que possibilita a elevação do psiquismo humano, estruturado a partir da atividade social e histórica dos sujeitos.

É por meio da atividade vital do trabalho, enquanto mediação entre o homem e a natureza, que se constitui a própria cultura humana e se efetiva a distinção entre o ser humano e as demais espécies. O trabalho, essa atividade vital, que assegura a vida de todas as espécies animais e, no caso dos seres humanos, a existência da cultura, permite que um membro de uma espécie se reproduza como indivíduo e, consequentemente, reproduza sua espécie (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Esse processo se estende ao desenvolvimento social, pois a atividade vital do trabalho depende das relações sociais. Sua realização não pressupõe um sujeito isolado, mas sim, "um sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 47), permitindo a constituição do sujeito histórico real (Kosik, 1976).

A atividade humana, por meio do trabalho, gera objetivações materiais e imateriais que transformam os próprios seres humanos, tanto em sua corporeidade quanto em seu psiquismo, desde as sensações e percepções até o pensamento e os sentimentos mais complexos. Essas características são moldadas pela vivência humana, determinada por um conjunto de atividades que se desenrolam nas esferas do cotidiano e do não cotidiano.

Importa ressaltar que essas esferas – a da cotidianidade e da não cotidianidade – constituem uma unidade dialética, na qual a primeira fornece a base material da existência e a segunda expressa a elevação consciente do ser humano ao nível do gênero, isto é, da relação intencional com a história humana e com as objetivações universais do trabalho, da ciência e da arte.

Referente às atividades cotidianas que estão voltadas para a reprodução do

indivíduo e, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade. Duarte (2013), fundamentado em Heller (1994a), as conceitua como "objetivações genéricas em si". Essas objetivações estão relacionadas à apropriação do básico para o desenvolvimento e a relação do sujeito com o meio, como o uso de objetos, a compreensão da linguagem e dos costumes, elementos que o definem como ser humano.

Para Agnes Heller (1994a), a humanização efetiva do homem começa quando ele se apropria da esfera de "objetivações em si" por meio de sua atividade. Esse é o ponto de partida de toda cultura humana, o fundamento e a condição de toda esfera de objetivações para si, com uma particular importância na vida cotidiana. Cada um, em sua vida cotidiana, deve apropriar-se das objetivações genéricas em si como fundamento necessário e inequívoco de seu crescimento, de se converter em ser humano. É a partir da apropriação dessas relações básicas da vida cotidiana que o sujeito contribui indiretamente para a reprodução da sociedade. Daí surge o fundamento das "objetivações genéricas para si" (Heller, 1994a).

É, também, nessa esfera da cotidianidade, que surgem outras atividades que exigem do sujeito entendimentos e conhecimentos para sua produção e reprodução de materiais mais avançados e sofisticados para sua existência. Essas atividades estarão relacionadas, de acordo com Heller (1994a), com a vida não cotidiana, isto é, refere-se às esferas das apropriações das "objetivações genéricas para si". Essas atividades serão dependentes e relacionadas a conhecimentos da ciência, da arte, da moral, da filosofia etc., em que se traduzem em grau mais elevado de desenvolvimento histórico atingido pelo gênero humano, constituindo-se como a encarnação da liberdade humana que exigiram do ser humano concentração, esforço intelectual, abstração que, em sincronia, absorverão todas as energias necessárias para determinação da atividade (Heller, 1994a).

Para isso, o ser humano necessitará estabelecer um processo de homogeneização, que é aquele em que se efetiva a superação da heterogeneidade da vida cotidiana mediante a suspensão de outras atividades não relacionadas àquela específica que está sendo realizada.

Duarte (2013), com base em Heller (1994b), trata essa questão do processo de homogeneização das "objetivações genéricas para si". Para ele, esse processo

acontece quando são reunidos três aspectos: quando “[...] concentramo-nos em uma única atividade; colocamos nela o que há de mais essencial em nossa personalidade; e, para isso, fazemos um movimento para além de nós mesmos colocando-nos na perspectiva do gênero humano” (Duarte, 2013, p. 156).

Esse procedimento que, segundo Duarte (2013), apenas se sistematizará se essas atividades no âmbito das “objetivações genéricas para si” forem realizadas como paixão, sendo a atividade principal de sua existência, colocando nessa atividade todas as faculdades, as capacidades, a atenção e os sentimentos, isto é, o conscientizar-se da realidade é estar consciente da tarefa. Algo que se percebe mais facilmente quando se pensa nas pessoas atuando como cientistas, artistas etc., ou seja, quando se pensa na objetivação científica, artística que levaram à necessidade de colocar em prática o processo de homogeneização.

Busca-se, assim, mostrar que, independentemente da situação, a intencionalidade atribuída para realização de uma tarefa identifica-se com as “objetivações genéricas para si”, que impõem uma nova postura do sujeito diante da situação, uma atitude de consciência com a atividade. No entanto, ressalta-se a importância de evidenciar que, independentemente, das relações conscientes estabelecidas pelo ser humano entre as esferas da cotidianidade a sua formação, sempre estará relacionada a um processo de ensino e aprendizagem, mesmo quando essa educação, na vida cotidiana, se realiza de forma espontânea, isto é, “[...] quando não há uma relação consciente para com o processo educativo, tanto da parte de quem está sendo educado quanto da parte de quem está educando” (Duarte, 2013, p. 46).

Pretende-se argumentar que, se aquele sujeito que busca aprender e compreender e o outro que busca ensinar não estabelecerem um processo de homogeneização com as objetivações genéricas, eles não conseguirão determinar uma relação consciente com a atividade. Isso conduzirá a uma sucessão de atos espontâneos, sem reflexão, que apenas levarão à reprodução utilitarista daquilo que se propõem adquirir.

Um exemplo, para ilustrar, pode ser dado pela produção e reprodução da linguagem do ser humano no seu cotidiano, nos primeiros anos de vida, em que a criança apenas repete sons, com tempo começa a dizer algumas palavras; e à medida que vai se desenvolvendo, o seu vocabulário aumenta, começa a formar

frases, é um processo sem reflexão, mas que é natural, espontâneo e heterogêneo, sem que haja a necessidade de estabelecer uma relação consciente para com ela. Atividades que permitiram a criança se apropriar do significado social das “objetivações genéricas em si”, a qual constituirá sua individualidade em si. À medida que o progresso de desenvolvimento da criança continua, e ela começa ter maior percepção do mundo, principalmente a partir da relação entre seres humanos, é que esse processo de relação consciente começa a se determinar, isto é, quando os pais ou responsáveis pela criança e a escola começam a orientá-la e a forçá-la a refletir sobre as pronúncias das palavras, as frases, a relação de manuseio com objetos e abstração dos números, de forma que todas essas ações e intenções originadas pela criança não sejam atos voluntários, espontâneos ou pragmáticos de seu cotidiano. Inicia-se, assim, um processo de homogeneização com a atividade. Nesse caso, sua relação com a “objetivação genérica para si” precisa constituir-se de maneira plenamente humana com a atividade, ou seja, é necessário colocar em sua atividade o nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano. A criança começa a separar os momentos entre as várias objetivações heterogêneas dadas pela vida cotidiana, ela começa a pensar mais para realização de suas atividades. Dessa forma, a criança já não comece a aceitar como natural como as coisas ocorrem, como elas são, ou mesmo que seja desse jeito, ou daquele jeito, ela não apenas repete a atividade por espontaneidade, mas, à medida que sua inserção em atividades sociais mediadas por adultos, nas quais a experiência acumulada de gerações anteriores é transmitida e ressignificada vai se desenvolvendo, de forma a permitir uma reconstrução da hierarquia das atividades cotidianas e dos valores que dirigem tais atividades. Assim, demonstrando que, a criação do novo não é produto imediato da individualidade, mas resultado da apropriação histórica das objetivações humanas (Duarte, 2013).

A afirmação que se busca estabelecer, de acordo com Leontiev (2004), sobre a formação do sujeito, independentemente das formas cotidianas, espontâneas ou escolares a partir de fundamentos científicos, o processo educativo se determina pela prática social. Isto é, ele é sempre mediatizado pelas relações entre seres humanos, caracterizando-se por um processo de transmissão e assimilação da

experiência social, “[...] e, portanto, com um processo educativo, no sentido latu do termo” (Duarte, 2013, p. 146-147).

Dessa forma, comprehende-se a importância das apropriações decorrentes fora do ambiente escolar, obtidas na cotidianidade, na experiência do sujeito com outros seres humanos, conforme Leontiev (2004) destaca, fundamentando, assim, como que o processo educativo que não acontece somente no âmbito escolar também contribui para o desenvolvimento do sujeito e da humanidade. No entanto, o entendimento das formas mais desenvolvidas de conhecimentos e saberes produzidas pelo ser humano não estão disponíveis em qualquer lugar, mesmo com o avanço da internet, o acesso a uma gama de produção e reprodução de saberes, cabe justificar com base no próprio Leontiev (2004) que é somente obtida por meio da educação escolar a partir da mediação entre professor e estudante, que, fundamentado por uma metodologia, buscará expressar o movimento do conhecimento, isto é, corresponde ao que se passa do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (Saviani, 2019).

Percebe-se, assim, de acordo com Duarte (2013) e Rossler (2006), quanto às características das concepções espontâneas, as “objetivações genéricas em si” limitam a compreensão do ser humano de uma percepção mais avançada e aguçada da natureza e da cultura. Nesse sentido, essas objetivações em si acabam determinando uma relação consciente que permite concretizar, por meio dos processos de objetivação e apropriação, que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. Assim,

[...] o indivíduo desfetichiza permanentemente sua relação com o mundo, o que significa que ele desfetichiza tanto sua relação com a sociedade quanto a relação consigo próprio. Nesse processo, com frequência, surgem os conflitos entre as motivações particulares das quais se apropriou de forma espontânea ao longo de sua vida e as motivações genéricas que elelegeu conscientemente como valores fundamentais para si mesmo (Duarte, 2013, p. 226).

Pode-se observar que, através dessas transformações realizadas pelas relações entre os seres humanos e a realidade, não só do ponto de vista de desenvolver os seus sentidos mais imediatos, mas também de tomar conhecimento da realidade, permite

que o sujeito desenvolva cada vez mais o conhecimento da realidade. Essa compreensão determinou a formação de vários tipos de saberes, tais como artístico, racional, lógico, teórico, afetivo etc. Diferentes tipos de saber, que estão dependentemente relacionados a um processo de objetivações e apropriações do ponto de vista da educação, isto é, esses conhecimentos não interessam em si mesmos, mas somente na medida em que eles possam contribuir para a formação dos sujeitos enquanto membros do gênero humano. Para isso, o ser humano necessita aprender a pensar, a agir, a sentir, aprendizagem que requer o trabalho educativo.

Portanto, constata-se, o quanto o trabalho educativo da escola exerce transformação no desenvolvimento e na compreensão das concepções mais ricas da prática sócio-histórica acumulada à medida que a humanidade progride fornecendo os instrumentos necessários para a compreensão da realidade em sua complexidade. No entanto, a influência do neoliberalismo na educação tem promovido uma formação utilitarista e imediatista, focada nas demandas do mercado e da competitividade, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia com conhecimento.

Desse modo, a passagem das objetivações em si às para si supõe mediações educativas intencionais – homogeneização da atividade, domínio de linguagem conceitual e transmissão sistematizada –, condição para desfetichizar a realidade e elevar a consciência (Heller, 1994a; Duarte, 2013).

5 Uma possível proposta de uma formação humana emancipadora

Conforme abordou-se, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural propõem uma formação humana emancipadora, que vá além das demandas do mercado e do individualismo. Essa formação emancipadora, no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser compreendida como processo de superação da alienação e da subordinação da classe trabalhadora à lógica do capital. Emancipar-se significa romper com as condições objetivas de exploração e dominação que limitam o desenvolvimento das potencialidades humanas, orientando o trabalho educativo para a luta de classes e a transformação social.

Para isso, essa formação deve possibilitar aos indivíduos a compreensão da

realidade em sua complexidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a atuação consciente na transformação social. Desse modo, os conhecimentos a serem ensinados na escola não devem visar apenas à preparação dos sujeitos para as demandas prático-utilitaristas da cotidianidade, mas, sim, de um saber sistematizado, elaborado, isto é, fundamentados nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, “[...] de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e si próprias como parte dessa realidade” (Duarte, 2020, p. 37). Além do currículo escolar ser elaborado de forma a possibilitar a apropriação dos saberes e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Saviani (2008), na intitulada obra *Escola e democracia*, após contrapor o método da pedagogia tradicional aos novos métodos orientados pela Pedagogia Nova por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, irá propor cinco momentos para organização lógica do ensino: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Sendo que cada um desses momentos, “[...] não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois da instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse” (Saviani, 2015, p. 37).

Dante desse fato, constata-se que todo processo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica consiste em um movimento dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Por isso, Saviani (2019) comprehende a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo, de forma que é entre esse movimento de partida e chegada da prática que se encontra o centro do processo educativo, no qual ser humano buscará se humanizar em consequência de um complexo processo formativo que está relacionado às abstrações do pensamento.

É a partir da prática social em que professores e estudantes estão inseridos que se sistematiza o processo de ensino e aprendizagem, cuja proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Critica guia-se por meio da problematização – que são momentos intermediários do método relacionados com a ação de identificar questões suscitadas pela prática social – e da instrumentalização – que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social com o objetivo de

compreensão e solução – com o intuito de mediar à formação do ser humano para além das “objetivações genéricas em si”. E, a catarse, que é “[...] o momento culminante do processo pedagógico [...]” (Saviani, 2013, p. 68), desde a prática social de partida até a de chegada.

Entretanto, é preciso enfatizar que o movimento catártico, ao elevar a consciência individual, tem como finalidade última a transformação coletiva da prática social. Assim, a catarse não se encerra na dimensão subjetiva, mas se realiza na ação social concreta, mediada pelo trabalho educativo e pela luta de classes.

Nesse processo, a categoria mediação tem o papel central no desenvolvimento da proposta pedagógica, a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Assim como o trabalho é uma categoria mediadora da relação entre o ser humano e a natureza, de forma que, para existir, necessita produzir e reproduzir sua própria vida, agindo sobre a natureza e transformando-a. Dessa forma, a mediação passou também a ser um trabalho educativo, isto é, se tornou necessária à mediação das “objetivações genéricas para si”, das objetivações das esferas não cotidianas do gênero humano. Nesse caso, a relação entre o ser humano e a natureza passou a ser mediada pela ciência (Duarte, 2013).

Assumir o processo educativo por meio da mediação da problematização e da instrumentalização para uma orientação pedagógica significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual na qual os estudantes se constituem. Nesse caso, cabe ao trabalho educativo a promoção dessas ações intencionais, que devem ser planejadas e sequenciadas de modo a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram (Saviani, 2011).

Isso quer dizer que não é “[...] preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos” (Saviani, 2019, s.p.). Quanto ao ponto de partida, a prática educativa, o que se busca destacar é:

[...] antes de tudo, a natureza histórico-social da educação escolar. Seu cunho é filosófico e não procedural, isto é, o que está em questão, a

rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além de “coisas”, a própria subjetividade humana como intersubjetividade. [...] Assim, não entendemos que o ponto de partida seja representado por algum “problema” que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem – seus conhecimentos experienciais – e que coabitam seu nível de desenvolvimento real. Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (Martins, 2011, p. 227).

Constata-se, com base nas indicações de Martins (2011), que tanto os professores quanto os estudantes encontram-se em situações educativas diferentes de compreensão dessa prática educativa. Nesse caso, enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética, isto é, confusa.

A dimensão sintética do professor está relacionada aos conhecimentos disponibilizados e apropriados pelo docente, fundamentalmente organizados por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o trabalho do mestre. A visão de síntese precária se sistematiza pela fragilidade dessa formação, isto é, o professor, apesar da compreensão dos instrumentos que permitiram uma visão além das aparências cotidianas, situando-se de forma científica sobre as “objetivações genéricas em si”, sua compreensão referente ao ponto de partida da prática social encontra-se quase a de seus estudantes, ou seja, o docente desconhece parte dessa realidade (Martins, 2011).

Já os estudantes que se encontram numa visão sincrética da realidade estão situados numa compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas da cotidianidade. Nessa perspectiva, eles ainda não dispõem de elementos que os permitam o avanço da compreensão da realidade além da aparência que os possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real (Martins, 2011).

Como forma de os estudantes elevarem essa identificação da realidade que ainda se mostra por imagem subjetiva da realidade objetiva, esta que atualmente se

determina por significados imediatos, como, por exemplo, as mensagens que chegam aos estudantes por meio de redes sociais e que acabam sendo aceitas como verdadeiras, sem ao menos passarem por um crivo de veracidade, compreenderem as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente às suas percepções (Saviani, 2019). Isso pode ser compreendido como um déficit na formação das capacidades psíquicas que certificam o desenvolvimento da inteligibilidade do real que será possibilitada pela instituição das funções psíquicas superiores a partir da prática educativa organizada pela escola.

Saviani (2011) propõe um método pedagógico para compreensão da realidade por meio do acesso aos conteúdos objetivos da realidade que são amparados pelos conhecimentos científicos como forma de entendimento da realidade subjetiva. Nesse caso, como se tem tratado, é a partir da prática social que se identificam os principais problemas que possam detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da própria prática social, de forma a serem explicados além da aparência fenomênica já instruída pela vivência, mas que possam ser investigadas e analisadas por meio dos conhecimentos que sejam científicos e verdadeiros. Processo que Saviani (2008, p. 57) denominou de problematização, isto é, “[...] trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar [...] para assim resolvê-los”.

É importante compreender que a problematização não insinua que seja o desenvolvimento de projetos que os estudantes escolhem a partir de sua realidade o que seja importante ou interessante de ser investigado e analisado. Segundo Saviani, não seria muito

[...] adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Nova defende, é o procedimento que essas teorias que estão circulando hoje defendem no sentido de valorizar, levar em conta os conhecimentos das crianças embora seja um conhecimento de senso comum, um conhecimento do tipo cotidiano, do tipo tácito [...] mas esse seria o ponto de partida. Você parte daí, valoriza os conhecimentos para depois ir chegando a outras modalidades (Saviani, 2012 apud Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 16-17).

Dessa forma, para Saviani, a problematização não equivale à seleção livre de temas pelos estudantes; trata-se de identificar, desde o grau mais avançado do desenvolvimento histórico das forças produtivas materiais e humanas, as questões que a prática social coloca e os conhecimentos necessários para tratá-las (Saviani, 2012 apud Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Saviani, tenta mostrar, nesse caso, é que, apesar do professor e do estudante fazerem parte da mesma prática social, não existem diferenças, mas sim distintas compreensões dessa prática, pois o aluno está na condição de quem aprende e o professor na de quem ensina. Desse modo, o grau mais avançado não está relacionado ao que o estudante comprehende da realidade, suas capacidades de compreensão ainda sintetizam uma representação confusa e caótica do todo, fato que não se determina na representação do professor dessa realidade que, apesar de ser precária, ainda assim tem instrumentos para fundamentar uma análise profunda das relações e determinações a partir das “objetivações genéricas para si”, isto é, por meio dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, constata-se que

[...] cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas (Saviani, 2012 apud Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 16-17).

Por isso, o professor e o estudante não podem ser identificados em um mesmo patamar de igualdade conforme as pedagogias hegemônicas buscam difundir na prática educativa. Se fosse esse o sentido básico da problematização, o resultado seria uma anulação do trabalho educativo. Sendo assim, o professor tem que estar em um grau cognitivo mais elevado do que o do estudante e se colocar na condição de que domina conhecimentos que o estudante ainda não domina e saber como fazer o estudante vir a dominar tais conhecimentos (Assumpção, 2014).

É por causa disso que o professor atua na lógica dialética do ensino, em que o ensino se caracteriza a partir “[...] do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito

a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno” (Martins, 2011, p. 230). Enquanto o estudante estrutura-se na lógica da aprendizagem, segundo Martins é o que caminha do “[...] particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síncrese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano” (Martins, 2011, p. 229).

Dessa forma, de acordo com Saviani, não faz muito sentido

eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos concretos e não apenas como indivíduos empíricos, nós vamos ter em conta que isso é necessidade deles e não uma necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...] mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade [...] (Saviani, 2012 apud Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 16-17).

Diante das problematizações e das questões identificadas, o professor necessitará oferecer aos estudantes os conteúdos escolares mais desenvolvidos, isto é, significa dar aos estudantes instrumentos de compreensão da realidade. Nesse caso, cabe ao professor a

[...] tarefa importantíssima de transmitir o conhecimento socialmente existente ao aluno, para que este possa apreender a realidade social, também, como síntese de múltiplas relações (totalidade), atuando conscientemente e portando os instrumentos necessários para a transformação da realidade (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 358).

No entanto, apesar da Pedagogia Histórico-Crítica reivindicar a importância da transmissão de conhecimentos, ela não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores, conforme realizava a pedagogia tradicional. Nesse sentido, a transferência direta do conceito a ser transmitido do professor para o aluno por meio da apresentação de sua definição verbal determina-se impossível e ineficaz, de acordo com Vigotsky (2001).

Segundo Vigotsky (2001), o conceito é assimilado pelo aluno mediante um processo de formação que demanda atividade intelectual, ou seja, requer a reorganização e a constituição de novas operações do pensamento. De forma, a não estar

também relacionada a coleta de dados (pedagogia nova), mas trata-se da instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Nesse caso, a instrumentalização relaciona-se com o saber objetivo que se refere à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se de uma proposta, conforme estabelece Saviani (2008), que será objetivada na formação dos estudantes por meio do saber escolar, saber esse que deverá ser organizado e sequenciado gradativamente.

Porém, em consequência, as várias concepções pós-modernas que na atualidade adentram o currículo da escola pública por meio de questões relacionadas à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias que têm por base o multiculturalismo como guia principal. Observa-se, na educação, uma troca de posição sobre o que é principal e secundário na formulação do currículo escolar. O saber escolar que é o saber objetivo (conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, isto é, o saber sistematizado e elaborado) passa a ficar em segundo plano na estruturação do currículo escolar que acaba ficando repleto de eventos e comemorações, restando pouco tempo para o ensino de conteúdos essenciais. Essa situação reflete um desvio da atividade principal da escola, que é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2020).

Por isso, a escola tem o objetivo de oferecer aos estudantes uma educação que viabilize a apropriação para além das comemorações, com o intuito principal de que o ser humano possa se apropriar das “objetivações genéricas para si”, de forma a contribuir para o processo de homogeneização dos conhecimentos sistematizados a qual permitirá realizar um salto qualitativo na consciência do ser humano. Sendo esse salto denominado por Saviani (2008) de catarse. Isto é, a catarse é quando o ser humano alcança uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social que está amparada por uma visão sensorial, que, por meio dos processos pedagógicos, se formaliza a partir da apropriação de conceitos.

Nesse sentido, o ser humano consegue estabelecer conceitos da realidade para além do nível da captação sensorial. Com isso, a apropriação dos conceitos

verdadeiros determina profundas transformações em seu psiquismo. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se assim integrantes de um novo sistema de significados (Martins, 2011).

Por isso, Saviani (2011) irá propor os cinco momentos pedagógicos para que o ser humano possa se apropriar de instrumentos referentes ao aspecto intelectual, ou seja, não material, as “objetivações genéricas para si”. Esses momentos possibilitarão a tomada de consciência da realidade para além das aparências imediatas, isto é, permitirão ao ser humano a objetivação dos processos educacionais como forma de se tornar sujeito da produção de sua individualidade e do entendimento de sua realidade subjetiva, de modo cada vez mais objetivo.

Portanto, à medida que o ser humano toma consciência de si e das relações sociais que conduzem a transformação da sociedade a partir da formação dada pelos conceitos científicos, mais o processo de desenvolvimento da individualidade para si (a formação para além das aparências cotidianas, das formas alienadas) se estrutura.

6 Considerações Finais

Considerando a análise realizada ao longo deste artigo, conclui-se que a sociedade neoliberal, por meio da lógica do "aprender a aprender", busca moldar o indivíduo para atender às demandas do mercado, restringindo seu conhecimento e desenvolvimento integral. Essa lógica, como ilustrada na citação de Mandeville (2017), visa a manter a classe trabalhadora em um estado de ignorância e conformismo, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas, transformando o indivíduo em um mero instrumento para o crescimento do capital. O indivíduo é, assim, submetido a uma realidade de "objetivações genéricas em si", focada em atividades que visam apenas a sua reprodução enquanto força de trabalho, sem espaço para o desenvolvimento de um pensamento crítico que permita sua autonomia e libertação.

No entanto, na formação máxima dessa fidedignidade, no decorrer dos tempos, tem-se demonstrado cada vez mais a formação de um pensamento mais consciente da realidade subjetiva, de forma a tornar os indivíduos protagonistas de suas próprias vidas. Contudo, nesse protagonismo, situam-se as formas instituídas

pelas concepções neoliberais de uma formação voltada para uma qualificação mais universal, conversível e flexível. Tais concepções estão relacionadas a uma base de conhecimentos simultaneamente específicos e genéricos, ou seja, atividades que compõem um quadro prospectivo prático e utilitário. As consequências dessa nova política educacional são o desencantamento cultural, razão pela qual “[...] as instituições escolares (compreendida também pela universidade) se encontram numa missão de acolhimento de populações incertas na qual a relação com o saber se tornou uma preocupação muito acessória e esporádica” (Dufour, 2003, p. 148).

Pretende-se afirmar, de acordo com Matos (2010), que tudo se passa em torno de um conhecimento que seja prioritário aos desejos imediatos, isto é, ao trabalho alienado implicado pela sociedade capitalista. O caráter da alienação está articulado na limitação da vida que a alienação proporciona, quer dizer, a existência de barreiras sociais, geradas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada, que não permitem às pessoas viverem, em suas atividades, a dialética da superação do em si.

Dessa forma, as “objetivações genéricas para si” têm o objetivo de atribuir um significado mais profundo à realidade. Nesse caso, oferece-se e permite-se que o ser humano tenha plenas condições de participar de atividades sociais que estejam diretamente voltadas para objetivos que envolvam ciência, arte, filosofia, política etc., mas, também, e não secundariamente, ao processo de condução da vida cotidiana. Assim, a formação dos sujeitos, por meio dessas objetivações, pode contribuir com os conflitos vividos, que têm por principal motivação não a busca de satisfação das necessidades determinadas pela vida alienada, mas a satisfação da necessidade de uma vida humana (Duarte, 2013).

Em contraposição a essa visão utilitarista e alienante, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma formação humana emancipadora, que possibilite aos indivíduos a compreensão da realidade em sua totalidade e a atuação consciente na transformação social. A Pedagogia Histórico-Crítica, com sua ênfase na educação como prática social e na importância do acesso ao conhecimento científico, a partir de sua compreensão do desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, oferece bases teóricas sólidas para a construção de uma educação que permita a superação da lógica neoliberal e promova a transição para

as "objetivações genéricas para si", valorizando a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento do pensamento crítico.

É preciso, também, que a escola reassuma seu papel de socializadora do saber sistematizado, possibilitando aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade. O currículo escolar deve ser elaborado de forma a promover o desenvolvimento integral do sujeito, incluindo a capacidade de pensar criticamente, de compreender a realidade social e de atuar na transformação da sociedade.

Além disso, ressalta-se a importância de uma formação humana emancipadora que se estenda ao longo de toda a vida, indo além do conceito de "*life long learning*"³ (Laval, 2019), que consolida a concepção de educação como investimento individual e instrumento de adaptação às transformações do mercado de trabalho. Para isso, é crucial investir na formação inicial e continuada dos professores, capacitando-os para uma prática pedagógica crítica e reflexiva; que podem ser realizadas por meio da criação de espaços de diálogo e participação, permitindo que professores e estudantes expressem suas ideias e construam conhecimentos que possam ir além dos saberes utilitários propostos pelas concepções hegemônicas do mercado.

Compreender a educação neoliberal como racionalidade do capital permite situar a crítica histórico-crítica como via de superação teórico-prática dessa lógica, reafirmando o conhecimento científico como mediação essencial da humanização. A construção de uma formação humana emancipadora exige compromisso social, políticas escolares centradas na socialização dos saberes universais e trabalho pedagógico orientado à transformação das condições materiais de existência. Nesse ponto, acredita-se que a Pedagogia Histórico-Crítica possa oferecer importantes contribuições para essa tarefa, ao apontar caminhos para a construção de uma educação que possa ser verdadeiramente libertadora.

³ O termo *Life Long Learning* (aprendizagem ao longo da vida), conforme Laval (2019), refere-se à política neoliberal que transforma a formação permanente em um imperativo individual de adaptação contínua ao mercado, deslocando o sentido social e emancipador da educação para a lógica produtivista da competitividade e da autogestão da força de trabalho.

Educación y Formación Humana en la Sociedad Neoliberal: el lema “aprender a aprender” a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica

RESUMEN

El artículo analiza la formación humana en la sociedad neoliberal, problematizando el “lema aprender a aprender” como una expresión ideológica de la educación orientada a la adaptación del individuo a las exigencias del mercado. Fundamentado en la Pedagogía Histórico-Crítica y en autores como Saviani, Duarte, Agnes Heller y Leontiev, el estudio se apoya en una investigación bibliográfica y documental para comprender cómo la racionalidad neoliberal redefine los fines de la educación, desplazando el énfasis del conocimiento objetivo hacia el desarrollo de competencias y habilidades funcionales al capital. A partir de las categorías de cotidianidad (objetivaciones genéricas en sí) y no cotidianidad (objetivaciones genéricas para sí) propuestas por Heller, se discute la tensión entre la formación omnilateral y la lógica utilitarista que impregna las políticas educativas contemporáneas. Se argumenta que el “lema aprender a aprender” traduce la internalización de la racionalidad empresarial en el ámbito educativo, transformando el aprender en un imperativo individual y permanente — *Life Long Learning* — orientado por la autorresponsabilidad y la competitividad. En contraposición, se defiende una perspectiva de formación vinculada a la socialización del conocimiento científico y a la mediación de la práctica social, condición esencial para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de la conciencia crítica. Se concluye que la superación de la lógica neoliberal en la educación exige un proyecto pedagógico comprometido con la emancipación humana y con la transformación de las condiciones materiales de existencia.

Palabras clave: Neoliberalismo. Educación. Formación humana. Pedagogía Histórico-Crítica. Lema “aprender a aprender”.

7 Referências

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.* 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSUMPÇÃO, M. C. *A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski.* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. e ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, P. J. (Org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Campinas: Editora Autores Associados, 2020. E-book.

DUARTE, N. *A Individualidade para si:* contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

DUFOUR, D-R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2003.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1994a.

HELLER, A. *La revolución de la vida cotidiana*. 2. ed. Barcelona: Península, 1994b.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. Pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p345>.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. 2^aed. São Paulo: Hucitec, 2000.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46.
Disponível em:
https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em 12 out. 2024.

MANDEVILLE, B. *A fábula das abelhas ou Vícios privados, benefícios públicos*. São Paulo: Editora Unesp, 2017. E-book.

MÁRKUS, G. *Marxismo e antropologia*: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2011. [Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista].

MARTINS, L. M. LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MATOS, O. Modernidade: o deslimite da razão e o esgotamento ético. In: NOVAES, A. (org.). *Mutações: a experiência do pensamento*. São Paulo: Edições SESC-SP, 2010.

PIRES, L. F. R. *A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática: projetos de formação em disputa*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - Belo Horizonte, 2022.

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

SANTOS, A. de F. T. dos. *Pedagogia do Mercado: Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, P. J. (Org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. E-book.

SPRING, J. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide Editorial, 2018.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025