

## Educação, totalidade e ontologia: Lukács e recusa da escola como mercadoria

### Education, totality, and ontology: Lukács and the refusal of school as a commodity

### Educación, totalidad y ontología: Lukács y el rechazo de la escuela como mercancía

Everton Henrique Eleutério Fargoni<sup>1</sup> , João dos Reis Silva Júnior Autor<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

#### Autor correspondente:

Everton Henrique Eleutério Fargoni  
Email: evertonfargoni@gmail.com

**Como citar:** Fargoni, E. H. E., & Silva Júnior, J. R. (2025). Educação, totalidade e ontologia: Lukács e recusa da escola como mercadoria. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23663  
<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23663>

#### RESUMO

O artigo investiga a educação a partir da filosofia de György Lukács, tomando como eixo a ontologia do ser social e a categoria de totalidade. O objetivo é compreender a escola como complexo social que participa simultaneamente da reprodução e da transformação das relações históricas. Metodologicamente, apoia-se na leitura direta de *História e consciência de classe*, *Ontologia do ser social*, *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* e *Estética: a peculiaridade do estético*. Os resultados indicam que categorias como trabalho, práxis, ideologia, reificação e formação omnilateral possibilitam analisar a educação para além da visão instrumental. Conclui-se que a prática pedagógica, ao integrar ciência, arte e ética, pode confrontar o estranhamento e ampliar a consciência histórica, mantendo viva a aposta na emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação. Formação omnilateral. Ideologia. Práxis pedagógica. Reificação.

#### ABSTRACT

The article investigates education based on György Lukács' philosophy, focusing on the ontology of social being and the category of totality. The objective is to understand the school as a social complex that simultaneously participates in the reproduction and transformation of historical relations. Methodologically, it is based on a direct reading of *History and Class Consciousness*, *Ontology of Social Being*, *Prolegomena to an Ontology of Social Being*, and *Aesthetics: The Peculiarity of the Aesthetic*. The results indicate that categories such as work, praxis, ideology, reification, and omnilateral formation make it possible to analyze education beyond the instrumental view. It is concluded that pedagogical practice, by integrating science, art, and ethics,

can confront estrangement and broaden historical consciousness, keeping alive the commitment to human emancipation.

**Keywords:** Education. Ideology. Omnilateral formation. Pedagogical praxis. Reification.

## RESUMEN

El artículo investiga la educación a partir de la filosofía de György Lukács, tomando como eje la ontología del ser social y la categoría de totalidad. El objetivo es comprender la escuela como un complejo social que participa simultáneamente en la reproducción y la transformación de las relaciones históricas. Metodológicamente, se basa en la lectura directa de Historia y conciencia de clase, Ontología del ser social, Prolegómenos a una ontología del ser social y Estética: la peculiaridad de lo estético. Los resultados indican que categorías como trabajo, praxis, ideología, reificación y formación omnilateral permiten analizar la educación más allá de la visión instrumental. Se concluye que la práctica pedagógica, al integrar ciencia, arte y ética, puede confrontar la extrañeza y ampliar la conciencia histórica, manteniendo viva la apuesta por la emancipación humana.

**Palabras clave:** Educación. Formación omnilateral. Ideología. Praxis pedagógica. Reificación.

## INTRODUÇÃO

A questão educacional, quando atravessada pelo pensamento de Lukács, deixa de configurar técnica de transmissão de conhecimentos e passa a revelar-se como dimensão orgânica da ontologia do ser social. Não se reduz a métodos ou a práticas didáticas, mas emerge como momento singular da formação humana, inseparável do trabalho, da história e das mediações que estruturam a vida em sociedade. Por essa razão, falar de prática educacional em Lukács significa recusar leituras superficiais ou instrumentais da escola e compreender o processo educativo como elemento que participa da reprodução e, em potencial, da superação das formas sociais de alienação. Este artigo, de natureza teórica e bibliográfica, assume-se como ensaio crítico que revisita categorias centrais do autor húngaro, aplicando-as à análise da educação brasileira e destacando a escola e a universidade como instâncias em que se travam as disputas da formação social no presente (Lukács, 2010; 2012; 2013).

Há algo de desconcertante nessa perspectiva, pois, se a educação se vincula à totalidade social, ela não pode ser pensada fora das contradições que a atravessam. A escola moderna não é instituição neutra, mas palco em que a ideologia dominante se materializa em currículos, avaliações e práticas cotidianas. Entretanto, Lukács não reduz ideologia a falsificação grosseira, mas a compreende como forma necessária da consciência social, mediação que conecta indivíduos e mundo, ainda que marcada por distorções. Daí decorre um impasse pedagógico inscrito no próprio processo escolar, capaz tanto de reiterar a reificação quanto de produzir fissuras em sua lógica, tornando perceptível a totalidade social e o jogo de mediações que a constituem (Lukács, 2012; 2013).

Esse referencial torna-se mais nítido quando se recorda que, para Lukács, o trabalho constitui a categoria fundante da vida social, pois inaugura a possibilidade do mundo humano ao articular finalidade consciente, mediação material e produção de sentido histórico. Nesse contexto, a educação aparece como continuidade consciente do processo de humanização, esfera em que se transmite e se recria o trabalho acumulado, transformando herança cultural em patrimônio vivo. O desafio não se reduz a preparar indivíduos para o mercado ou para a adaptação funcional, mas a abrir espaço para a formação omnilateral, aquela que busca desenvolver de modo amplo as potências humanas, recusando a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e afirmando a apropriação crítica da cultura (Lukács, 2010, 2012).

A omnilateralidade em Lukács (2012; 2012) não remete ao acúmulo de destrezas dispersas, mas a uma concepção de integralidade formativa na qual o indivíduo enfrenta e desfaz a unilateralidade produzida pela divisão social do trabalho, abrindo-se à ampliação consciente de suas

potências humanas em relação mediada com o conjunto da vida social. Enquadra o desenvolvimento humano em chave histórico ontológica, com ampliação concertada de faculdades intelectivas, sensíveis, práticas e políticas, envolvendo apropriação criteriosa da ciência, fruição estética cultivada, inserção consciente no trabalho socialmente necessário e participação responsável na vida pública.

Tal figura formativa desloca aptidões fragmentárias para uma arquitetônica de totalidade concreta, orientada por teleologia consciente, por objetivação crítica e por recomposição de mediações que articulam conhecimento, trabalho e sociabilidade. A educação afinada com essa matriz recusa o adestramento funcional e favorece expansão pluridimensional da personalidade, com reinterpretação criativa do patrimônio cultural e com refinamento da autonomia diante de determinações que estreitam a vida, o que supõe processos educativos longos, cooperativos e reflexivos, reabrindo a possibilidade de plenitude humana segundo a ontologia do ser social (Lukács; 2010; 2012; 2013).

Colocar em pauta a formação omnilateral em um país historicamente dependente, no qual a educação básica ainda convive com carências estruturais e a universidade pública sofre os efeitos da financeirização, exige lidar com a história concreta. Esse é o desafio do pensamento lukacsiano: analisar a educação não como abstração, mas como prática situada em uma formação social marcada por dependência, dualidade e heteronomia. Daí a aposta teórica deste artigo, que revisita Lukács não como exercício exegético, mas como instrumento de crítica da realidade educacional brasileira, problematizando as condições históricas em que se inserem a escola e a universidade.

No plano metodológico, este trabalho se ancora na leitura direta de obras fundamentais de György Lukács, como *Ontologia do ser social*, *Estética: a peculiaridade do estético*, *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* e *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Essas obras constituem o eixo da investigação, mas o percurso aqui empreendido se inspira também em estudos de intérpretes que, a partir de diferentes ângulos, buscaram explorar a densidade do pensamento lukacsiano.

Nesse campo de referência, são considerados os trabalhos de José Paulo Netto (1983; 1996), de Sérgio Lessa (2012) e de Ivo Tonet (2005), não como aplicação direta ou derivação imediata, mas como vias de inspiração que esclarecem passagens do percurso analítico. A intenção não consiste em reduzir a análise a um manual de categorias, mas em recuperar a densidade categorial e a exigência de totalidade como fio condutor do exame crítico. Assim, a escola é pensada como complexo social específico, atravessado por determinações próprias, mas aberto a desdobramentos interpretativos que escapam à simplificação e permitem compreendê-la em seu enraizamento histórico-social.

Justifica-se o uso de Lukács pelo lugar decisivo que ocupa na tradição marxista, pois, depois de Marx, nenhum outro pensador investigou com tanta amplitude a ontologia do ser social. Desde os *Prolegômenos* (2010), ele insiste na articulação entre necessidade e liberdade, entre objetividade e consciência, como núcleo da experiência histórica. Em um quadro contemporâneo no qual a educação é estreitada a índices de desempenho e a dispositivos algorítmicos de avaliação, retomar a dimensão ontológica desse debate equivale a reconhecer que a prática educativa não se limita a resultados quantificáveis, mas integra, de modo constitutivo, os processos de formação do gênero humano, inscritos em trajetórias históricas amplas e atravessadas por múltiplas mediações sociais.

Daí emerge a questão que este artigo procura enfrentar: seria viável conceber uma prática educacional crítica à altura do pensamento lukacsiano, que se oponha à reificação sem resvalar em moralismos ou voluntarismos? Em *História e Consciência de Classe* (2018), Lukács expõe a reificação como processo que aprisiona a consciência em categorias fetichizadas, e é precisamente contra essa prisão que uma pedagogia crítica precisa insurgir. A educação, nesse campo de compreensão, deve ser concebida como instância em que se aprende a decifrar o mundo, a perceber como as ideias

orientam escolhas cotidianas e a reconhecer as formas sutis de sujeição que se naturalizam no interior da escola.

É também nesse espaço que a experiência estética e a dimensão ética se entrelaçam, fazendo do ato de ensinar e aprender uma via de transformação daquilo que parece imutável. Não se busca seguir um manual prescritivo, mas ousar a construção paulatina de uma pedagogia crítica e emancipadora, consciente de que o conflito não deve ser abafado, mas encarado como motor de reflexão e, quando necessário, intensificado para abrir caminho ao novo. Essa perspectiva ressoa na pedagogia histórico-crítica, que não deve ser compreendida como fórmula pronta, mas como projeto teórico e prático em que a luta pela emancipação se concretiza tanto no plano das ideias quanto no plano da ação coletiva.

Se a introdução de um artigo exerce a função de convite, que esse convite se dirija ao desconforto reflexivo e à recusa das conciliações fáceis. Em Lukács (2013), o pensamento não se oferece como percurso abreviado nem como promessa de resolução imediata, mas como exigência rigorosa de confronto com a realidade em sua configuração contraditória, historicamente produzida e socialmente determinada. Pensar, nesse registro, supõe assumir o peso do real sem reduzi-lo a recortes manejáveis, preservando a articulação entre formas de consciência, práticas sociais e determinações históricas mais amplas. Essa exigência ganha relevo no campo educacional, frequentemente marcado por simplificações conceituais e pela fragmentação do saber. Reaprender a pensar o mundo sem reduções empobrecedoras implica recompor o vínculo entre particular e universal, reconhecendo cada experiência singular como expressão mediada de processos sociais de maior alcance. A totalidade, distante de funcionar como abstração vazia, reaparece como critério de inteligibilidade do real, orientando a leitura crítica da escola, do currículo e da formação humana como momentos inscritos em uma mesma história em disputa.

## ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E EDUCAÇÃO

Pensar a educação à luz de Lukács implica regressar ao fundamento ontológico do trabalho, pois é nele que o ser humano se aparta da natureza, ao mesmo tempo em que a transforma materialmente, transforma-se a si próprio nesse mesmo processo histórico de consciência e ação. O trabalho ultrapassa a simples produção de bens, pois inaugura a cultura, a linguagem, a história e a própria consciência, constituindo-se como fundamento da sociabilidade e como mediação decisiva pela qual o mundo humano ganha forma histórica e sentido compartilhado. Nas palavras do próprio autor: “Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho, porque ele é a categoria originária, o modelo de toda práxis humana” (Lukács, 2010, p. 7). A educação emerge, assim, como exigência derivada do trabalho, mediando a transmissão da experiência social acumulada, convertendo-a em patrimônio comum e em memória viva que atravessa gerações. Reduzir a educação a serviço ou adestramento técnico equivale a amputar a dimensão ontológica que a constitui em sua essência.

Essa ontologia, todavia, não se apresenta como essência abstrata, mas como configuração histórica. Em Lukács (2018), a objetividade social nunca se oferece como neutralidade, mas como figuração marcada por modos de produção determinados. À medida que o trabalho se transforma, a educação igualmente se reconfigura. A escola moderna, longe de ser uma instituição eterna, é produto histórico gestado no interior do capitalismo, articulado à necessidade de formar força de trabalho disciplinada e ajustada às demandas do capital. O Lukács advertiu que “na ontologia do ser social não há nenhuma teleologia enquanto categoria sem uma causalidade que a realize” (Lukács, 2010, p. 305), e isso vale também para a educação, que não pode ser compreendida fora da causalidade social que a engendra. Compreender a escola, portanto, exige vê-la como parte de um complexo mais amplo que envolve economia, política e ideologia, dissipando a ilusão de uma instituição pairando fora da história ou de uma formação humana desvinculada das lutas de classe.

É justamente por isso que Lukács (2012; 2013) insistiu na categoria de totalidade. A educação não pode ser interpretada como sistema autossuficiente nem como técnica isolada, mas deve ser analisada em conexão com o conjunto da vida social, reconhecendo simultaneamente seus aspectos conservadores e suas potencialidades transformadoras. Essa leitura recusa tanto o imediatismo de políticas educacionais que perseguem unicamente resultados quantificáveis quanto o idealismo de visões que tratam a escola como enclave puro de emancipação. Vista na totalidade, a escola reproduz as relações sociais, mas pode também, sob condições históricas determinadas, converter-se em espaço de questionamento e de superação crítica.

Possivelmente emerge ainda mais nitidamente a peculiaridade específica do ser social no complexo de atividade que costumamos denominar como educação. Naturalmente, há também nele determinadas analogias com as espécies de animais superiores. Elas esmaecem, contudo, quando se leva em consideração que a ajuda que os animais adultos dão às suas crias reduz-se a determinados modos de comportamento que permanecem imperativos para suas vidas, adquiridos com a habilidade adequada e para sempre. O essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas (Lukács, 2012, p. 133).

A formação omnilateral constitui a expressão mais elevada dessa possibilidade educativa. Para Lukács (2010), o capitalismo é descrito como produtor de indivíduos mutilados, moldados pela especialização extrema, incapazes de desenvolver de modo pleno as múltiplas faculdades humanas. A divisão social do trabalho engendra unilateralidade, restringindo experiências e fragmentando a consciência. Contra essa mutilação, uma educação crítica deve assumir a tarefa de promover o desenvolvimento integral das capacidades intelectuais, sensíveis, práticas e criativas, tarefa que ultrapassa o plano pedagógico estrito e alcança a esfera política, pois exige transformações nas relações sociais para que a escola se torne capaz de realizar tal projeto (Lukács; 2012).

Nesse ponto, Lukács aproximou-se da tradição pedagógica socialista ao defender que educação não é mera instrução, mas formação voltada para a liberdade. Esta concepção demanda superar a cisão entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre escola e vida cotidiana. A atividade educativa deve ser capaz de integrar esses momentos, criando condições para que o estudante compreenda o mundo em sua historicidade e reconheça a si mesmo como sujeito histórico.

A perspectiva pedagógica em questão não pode ser confundida com espontaneísmo ou improvisação acrítica. O que se exige é práxis consciente, orientada por finalidades universais, enraizada nas mediações históricas e na objetividade social. É nesse registro teórico que Lukács (2018) formula a noção de teleologia do agir humano, conceito que remete à capacidade singular da consciência de projetar fins, avaliar meios e intervir na realidade de modo intencional, ultrapassando a adaptação passiva e instaurando um processo educativo orientado pela possibilidade de emancipação.

Essa teleologia não se funda em arbitrariedade, pelo contrário, ela se ancora nas necessidades objetivas da reprodução social e nas possibilidades abertas pela transformação histórica. O professor, nesse caminho, deixa de ser transmissor de conteúdos para tornar-se mediador entre o acúmulo histórico da humanidade e a experiência concreta dos estudantes. Como afirma Tonet (2005), cabe ao educador articular conhecimento científico e projeto de emancipação, evitando tanto o tecnicismo quanto o voluntarismo. Tal mediação exige clareza teórica e consciência crítica do lugar que a escola ocupa no conjunto da sociedade (Lukács; 2013).

Se a ontologia do ser social nos impele a pensar a educação como momento de um processo mais amplo, ela igualmente exige reconhecer a historicidade das categorias. Não há forma eterna de educar, mas formas historicamente determinadas, cada qual respondendo a necessidades sociais específicas. O desafio contemporâneo consiste em que a escola, submetida às pressões do capital

globalizado, tende a reduzir sua função à preparação imediata para o mercado, convertendo-se em espaço de adestramento e avaliação incessante. Essa redução, que Lukács (2012) já identificava como expressão da reificação, converte o processo vivo de formação em mercadoria quantificável, passível de ser mensurada e comparada em escalas abstratas.

Diante dessa conjuntura, Lukács não oferece um receituário de soluções prontas, mas uma orientação rigorosa de análise. Nos *Prolegômenos* (2010), sustentou que reconectar o processo educativo à totalidade implica restituir ao aluno a experiência do real em sua concretude histórica, superando leituras fragmentárias e imediatistas. Essa reconexão demanda reintroduzir na escola o estudo da história, da filosofia, da literatura e das artes como vias privilegiadas de compreensão do mundo social, e não como adereços culturais desprovidos de densidade formativa. Requer, igualmente, reorganizar a vida escolar de modo a favorecer a participação ativa dos estudantes e a problematização do cotidiano vivido, permitindo que a prática educativa se configure como exercício contínuo de leitura crítica da realidade e de elaboração consciente das mediações que a constituem.

Nos países considerados periféricos no sul global, como o Brasil, a tarefa adquire contornos ainda mais agudos. A herança colonial, a dependência econômica e a dualidade estrutural do sistema educacional erigem obstáculos à formação omnilateral<sup>1</sup>. A educação básica convive com carências estruturais e com elevada rotatividade docente, enquanto a universidade se encontra progressivamente submetida a métricas de produtividade e a formas de financiamento que favorecem a pesquisa aplicada e a obtenção de resultados imediatos. Essa conjunção aprofunda unilateralidades e restringe a possibilidade de uma educação crítica, evidenciando, como já alertava Lukács (2018), o enraizamento histórico das categorias que conformam a consciência.

É precisamente nesse cenário que a ontologia de Lukács revela sua força. Ao insistir na categoria de totalidade, especialmente nas análises tardias (2013), ele recusa o fatalismo e reafirma que a educação pode constituir momento em que a sociedade reflete sobre si mesma, projetando futuros que ultrapassem as necessidades imediatas do capital. Para tanto, torna-se indispensável que os educadores se reconheçam como sujeitos históricos e que a escola seja compreendida como espaço de mediação consciente, afastando-se de formas reiterativas que empobrecem a experiência educativa e obscurecem sua dimensão formativa mais ampla.

Há algo de perturbador nessa proposição, pois desloca responsabilidades de forma inadiável: não basta atribuir culpas ao sistema ou aguardar mutações externas, é necessário agir no presente histórico, erigir práticas que, mesmo parciais e provisórias, apontem para a totalidade. Lukács não foi pensador da espera passiva, mas da ação mediada pela reflexão, da intervenção consciente que jamais abdica do horizonte histórico. O próprio autor recorda que “a essência da práxis consiste em que o sujeito coloque um fim e utilize meios para realizá-lo, dentro de um campo de causalidades objetivas” (Lukács, 2010, p. 35). É talvez nesse ponto que se concentra a lição mais vigorosa para a prática educacional: agir sem ceder à dispersão do imediato, preservar a totalidade como referência e manter viva a ideia de humanidade plena.

## **IDEOLOGIA EM LUKÁCS: CONSCIÊNCIA SOCIAL E MEDIAÇÃO EDUCACIONAL**

Quando Lukács (2018) afirmou que a ideologia é forma necessária da consciência social, rompe com a acepção vulgar que a reduz a engano proposital ou a distorção fabricada da realidade. Ideologia, para o filósofo, é a maneira pela qual a sociedade pensa a si mesma, o modo como os indivíduos orientam suas práticas e se reconhecem em uma ordem social historicamente

---

<sup>1</sup> Em Lukács, a formação omnilateral, pensada no âmbito escolar, refere-se ao desenvolvimento integral das capacidades humanas, articulando conhecimento científico, sensibilidade estética, reflexão filosófica e consciência histórica, de modo a superar especializações redutoras e permitir ao sujeito compreender sua inserção social e agir de forma consciente.

determinada. Mesmo a ideologia dominante, marcada por contradições e distorções, cumpre a função de organizar a experiência coletiva e legitimar instituições. Combatê-la não significa erradicá-la, mas substituí-la por formas superiores de consciência, capazes de apreender a totalidade concreta e de iluminar os nexos entre economia, política e cultura.

Essa concepção é decisiva quando projetada sobre a escola. Se a ideologia não é simples ilusão, a prática educacional não pode reduzir-se a denunciar falsidades, como se a tarefa do professor fosse apenas desmascarar aparências. O risco desse caminho é deslizar para o moralismo, que denuncia sem oferecer mediações. A crítica pedagógica, inspirada em Lukács (2010), deve antes revelar as raízes materiais das representações sociais, ligando-as às relações de produção que as sustentam e desvelando sua função na reprodução do capital. O professor, nesse sentido, não ocupa o papel de pregador que proclama verdades, mas de mediador que conduz o estudante a compreender a realidade em sua complexidade, reconhecendo determinações objetivas e possibilidades históricas de transformação.

A ideologia dominante, insistiu Lukács (2012), expressa a posição de classe da burguesia e responde às necessidades de reprodução do capital. As formas jurídicas, o Estado moderno, a ciência positiva e a própria escola estruturam-se para garantir que a sociabilidade se organize em torno da lógica do valor. Esse é o alcance da categoria de totalidade: nenhum elemento pode ser compreendido isoladamente, pois cada parte se conecta ao conjunto das relações sociais. Ao transmitir conteúdos, valores e hábitos, a escola participa da formação de uma subjetividade ajustada às exigências do capital, seja nos bairros centrais de uma metrópole, seja nas periferias onde a precariedade estrutural restringe ainda mais as possibilidades educativas.

É precisamente por integrar a totalidade que a escola se converte em arena privilegiada de disputa ideológica. A consciência social, sendo histórica, não permanece fixa, mas pode ser transformada. Aquilo que se apresenta como senso comum, como se fosse dado natural, pode ser desvelado como produto de relações sociais transitórias e contraditórias. Lukács (2018, p. 64) observou que “a ideologia é forma necessária da consciência social, na qual se reflete a posição do homem dentro do todo social”. É nesse sentido que a educação, ao introduzir os estudantes na ciência, na arte e na filosofia, amplia o campo da consciência e restitui ao sujeito a percepção da historicidade do mundo, permitindo reconhecer que a realidade social não constitui dado fixo, mas resulta de processos humanos situados no tempo, marcados por conflitos, mediações e disputas de sentido. No Brasil, essa dimensão emancipadora assume contornos singulares: uma escola pública de periferia em Manaus, marcada pela ausência de infraestrutura, não se identifica com uma instituição de elite em São Paulo, mas ambas permanecem enredadas no mesmo processo de reprodução social e, simultaneamente, no potencial de resistência que pode nele germinar.

A função emancipadora da escola, não se limita a transmitir informações, mas a formar visões de mundo. Essa função assume feições diversas em um país de dimensões continentais, onde a desigualdade regional e cultural coloca professores e estudantes diante de realidades profundamente heterogêneas.

Em comunidades rurais do Nordeste, a escola pode assumir a condição de guardião da memória coletiva e de espaço crítico frente às estruturas de dependência econômica que organizam a vida local; em capitais industrializadas, pode abrir brechas reflexivas para interrogar a lógica produtivista e os processos de financeirização que se insinuam no cotidiano escolar, reconfigurando sentidos, prioridades e expectativas formativas. Em qualquer cenário, o desafio persiste, converter a prática educativa em exercício de desvelamento, não como feito individual de heroísmo docente, mas como processo histórico-social que articula elaboração teórica e ação prática, em permanente mediação crítica com as condições do presente (Lukács, 2013).

Sob esse encadeamento conceitual, a noção de consciência possível ocupa posição central em Lukács (2018), ao indicar que cada classe social tende a desenvolver formas de consciência correspondentes à sua inserção objetiva no conjunto das relações sociais, abrindo ou restringindo

possibilidades de compreensão da totalidade histórica. O proletariado, por exemplo, tem como consciência possível a consciência de classe revolucionária, mas ela não surge de maneira espontânea: exige trabalho político, elaboração teórica e, em nosso campo, um trabalho pedagógico rigoroso. A educação, nesse plano analítico, configura-se como mediação capaz de aproximar os sujeitos de sua consciência possível, permitindo-lhes compreender a própria inserção histórica e as contradições que constituem a vida social.

A ideologia, porém, não se expressa apenas em teorias ou discursos abstratos, mas encarna-se nas práticas escolares. Ela aparece em currículos que priorizam conhecimentos úteis à lógica produtiva, em avaliações que premiam a memorização mecânica e em rotinas que naturalizam desigualdades sociais. Está presente nas escolhas silenciosas de livros didáticos, na exclusão de determinados autores, no ocultamento de temas incômodos. A ideologia dominante infiltra-se nas estruturas institucionais, não apenas na vontade de professores ou gestores (Lukács; 2010).

Essa dimensão se torna ainda mais pungente na realidade brasileira. O país que ostenta a maior economia da América Latina é também aquele em que a desigualdade escolar assume feições brutais. Em São Paulo, estado de maior PIB, a predominância de professores temporários evidencia a fragilidade estrutural do sistema, criando descontinuidade pedagógica e precarização docente. A escola brasileira, marcada por essa fragmentação, materializa a desigualdade social em sua forma mais evidente: uma escola não é idêntica à outra, mesmo dentro da mesma cidade, e essa disparidade se reproduz em cada sala de aula.

Lukács (2012) não negligenciou a dimensão subjetiva dessa luta. Ao contrário, insiste que a consciência é momento constitutivo da realidade social, e que transformar a ideologia implica também transformar as formas de pensar, de sentir e de valorar o mundo. Nesse sentido, a literatura, a arte e a filosofia desempenham papel fundamental, pois possibilitam experiências de totalidade em uma sociedade que fragmenta a vida cotidiana.

É ilusório supor que a simples politização da escola seria suficiente para convertê-la em espaço de emancipação. Lukács (2013) advertiu que a ideologia não se dissipa por decreto nem por voluntarismo imediato, mas por meio da transformação das condições sociais objetivas e da elevação do nível de consciência coletiva, processo que exige mediações históricas prolongadas e trabalho crítico persistente. A escola pode favorecer a crítica, criar possibilidades de reflexão e abertura, mas não tem a capacidade de, isoladamente, abolir as relações de produção que sustentam a ideologia dominante. Reconhecer essa limitação não significa renúncia, mas condição para evitar ilusões pedagógicas que atribuem à instituição escolar papéis que extrapolam sua inserção histórica e social.

Essa concepção lukacsiana de ideologia mostra a escola, sobretudo em sociedades dependentes, como espaço decisivo de disputa: ela tanto pode reproduzir consciências fragmentadas quanto abrir fissuras de crítica. Mesmo servindo à ordem, contém possibilidades de reflexão e resistência, exigindo do educador a mediação entre reprodução e transformação, não como catequese partidária, mas como prática que inscreve os sujeitos na totalidade histórica e os projeta para além da imediatividade (Lukács; 2018).

## **CRÍTICA À REIFICAÇÃO E AO COTIDIANO ESCOLAR**

A reificação, em Lukács (2018), nomeia o processo pelo qual relações sociais aparecem como coisas dotadas de aparente autonomia, convertendo produtos humanos em poderes estranhos. O capital submete à mercantilização o tempo, o corpo e a subjetividade, e o mundo social, produzido por pessoas concretas, retorna como força estranhada, impondo regularidades que se apresentam como se fossem necessidade natural, ocultando sua origem histórica e socialmente construída. No cotidiano escolar brasileiro, essa coisificação assume formas muito concretas, desde a serialização de rotinas até a naturalização da competição entre turmas e redes.

A escola participa desse processo quando o saber vivo é desagregado em compartimentos rígidos, quando a avaliação passa a funcionar como instrumento de ordenamento hierárquico e exclusão, e quando o docente é confinado à condição de executor de prescrições alheias ao seu juízo intelectual. Em São Paulo, a disseminação de vínculos docentes temporários produz descontinuidade pedagógica e corrói a memória coletiva da instituição escolar, enquanto, em capitais do Norte e do Nordeste, a escassez material convive com currículos uniformizados que ignoram a diversidade cultural e histórica dos territórios. Em ambos os contextos, a reificação reescreve a vida escolar como sucessão de metas e índices abstratos, esvaziando a experiência educativa de sentido vivido e de densidade formativa.

A subjetividade estudantil sofre com isso. Uma criança em Belém que atravessa longas distâncias de barco para chegar à aula sonha e teme de modo diverso daquela que cruza bairros periféricos de Campinas, e ambas percebem o mundo por esquemas fragmentados quando o conhecimento lhes chega em pacotes desconexos. A ansiedade por notas substitui o júbilo da descoberta, e a escola, que poderia ser iniciação à totalidade, torna-se ritual burocrático. A crítica de Lukács (2012) à consciência reificada ajuda a ler essa perda de sentido como resultado histórico e não como fatalidade pessoal.

Reificar não é somente mercantilizar objetos, é também fixar o pensamento em quadros que naturalizam o social. Quando o mercado é ensinado como entidade autônoma, quando a história é apresentada como coleção de efemérides, o estudante aprende a ver processos humanos como se fossem fenômenos naturais. Superar tal cegueira exige reorganizar o currículo para revelar conexões, aproximando o particular do universal, do rio local que abastece a comunidade à cadeia produtiva que o afeta, do bairro à formação socioeconômica que o condiciona, como sugere a ontologia do ser social em Lukács (2010). No plano metodológico, importa criar situações em que os estudantes investiguem problemas reais, leiam literatura e filosofia, interpretem obras de arte, comparem dados, escrevam com autoria e revisem coletivamente. Não se busca um milagre instantâneo, mas experiências orientadas por finalidades conscientes, nas quais a teleologia do agir, formulada por Lukács (2013), se apresenta como faculdade de projetar fins, avaliar meios e atuar no real, alargando os modos de compreensão e fortalecendo a inteligência coletiva como forma de elaboração partilhada da experiência histórica.

O professor exerce papel nuclear nesse movimento. Ele também é alvo da reificação: seu trabalho é quantificado, controlado, comparado; seu tempo é colonizado por relatórios, formulários e sistemas de aferição. Resistir a esse processo implica resgatar o sentido do trabalho docente como práxis, como ato teleológico voltado à formação humana. Implica igualmente construir coletivamente estratégias para enfrentar as pressões burocráticas, de modo que o professor reassuma seu lugar como intelectual e não como mero executor de tarefas. Há exemplos históricos que indicam a possibilidade concreta de tal orientação formativa. Movimentos de educação popular, como os inspirados por Paulo Freire, demonstraram a viabilidade de instituir práticas pedagógicas que devolvem ao estudante o papel de sujeito. Essas experiências, todavia, encontram obstáculos permanentes nas exigências do sistema escolar oficial, que frequentemente busca incorporá-las a seus procedimentos formais e esvaziar seu potencial crítico, reconduzindo-as a circuitos administrados de controle e normalização. Aqui se evidencia a importância de compreender a reificação como processo histórico-social: ela não é destino, mas relação que pode ser alterada. O que demanda ação consciente, coletiva e persistente.

Essa resistência possui, sobretudo, natureza política, pois, em termos lukacsianos, envolve a passagem da adaptação imediata à consciência mediada das determinações sociais que estruturam o trabalho docente. Ao reconhecer a própria condição como expressão de relações históricas mais amplas, o professor pode superar a aparência de inevitabilidade que envolve a precarização e apreender sua situação como momento de uma totalidade social contraditória. A proliferação de professores substitutos em número superior ao de concursados em diversas redes estaduais

brasileiras, a instabilidade contratual, a intensificação das jornadas e a redução sistemática dos investimentos em educação e ciência não constituem fatos isolados, mas manifestações de um mesmo processo de rebaixamento estrutural do trabalho intelectual. A resistência política, nesse sentido, não se confunde com reação episódica, mas com elaboração consciente que articula experiência singular e compreensão da totalidade, permitindo ao professor deslocar-se da posição de objeto administrado para a de sujeito histórico capaz de interpretar, contestar e intervir nas condições que limitam sua prática e sua própria formação.

Um elemento medular na crítica de Lukács é que a reificação engendra um tipo peculiar de consciência: a consciência contemplativa, que enxerga o mundo como dado imutável, fora do alcance da ação humana. A prática pedagógica, para ser crítica, necessita abalar essa consciência, despertar no estudante a percepção de que o mundo é resultado da atividade humana e, portanto, pode ser transformado. Essa é tarefa árdua, pois exige atravessar camadas de alienação que se formam fora da escola: na família, no trabalho, nos meios de comunicação. Mas é tarefa inadiável se queremos que a educação cumpra função emancipatória.

Reverter a reificação constitui, em última instância, tarefa de longa duração. Esse processo não se efetiva em um único ato nem produz efeitos imediatos, exigindo constância histórica, intencionalidade consciente e perseverança intelectual diante das resistências inscritas na própria sociabilidade vigente. Cada ato pedagógico que conecta áreas distintas do conhecimento, cada discussão que problematiza representações cristalizadas, cada experiência estética que desperta a sensibilidade coletiva contribui para abalar a naturalização da alienação.

O ponto mais perturbador da crítica de Lukács (2012) é que ela exige transformação não apenas dos conteúdos ensinados, mas do próprio modo de trabalhar. Não basta denunciar a reificação, é necessário enfrentá-la no cotidiano escolar, revisando práticas, questionando rotinas, resistindo às pressões que reduzem o conhecimento a números e estatísticas. Essa exigência implica ainda a constituição de coletivos docentes, espaços de reflexão e formação permanente, nos quais a resistência se constrói como ação partilhada contra o isolamento e contra a conversão do professor em simples executor de tarefas.

Romper a reificação no espaço escolar exige coragem intelectual e compromisso ético, pois implica enfrentar formas sedimentadas de pensamento e práticas consolidadas que naturalizam a subordinação da experiência educativa às exigências da ordem social vigente. É recusar a lógica que converte conhecimento em mercadoria, aluno em consumidor e professor em operador de competências fragmentadas. É restituir à escola o seu sentido como lugar de formação humana, espaço de encontro entre passado e futuro, mediação entre indivíduo e gênero. Lukács (2018) lembra que a reificação é poderosa, mas não absoluta. A educação pode e deve constituir uma das frentes em que a humanidade luta para recuperar de si mesma aquilo que o capitalismo subtraiu.

## **ESTÉTICA, ÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA**

Quando Lukács se dedicou à Estética (2023), não o faz como ornamento secundário, mas como parte de um projeto ontológico. A arte é concebida como objetivação humana de mais alta envergadura, porque nela a totalidade da vida social se manifesta em imagens sensíveis, condensando o universal no particular. Essa concepção acarreta consequências pedagógicas decisivas: se a arte constitui via privilegiada de acesso à essência da realidade, deve ocupar posição axial na formação. Uma educação que marginaliza a experiência estética mutila a própria possibilidade de formar sujeitos capazes de compreender o mundo em sua densidade contraditória.

A experiência estética não pode ser reduzida a prazer subjetivo, mas configura encontro com o real. Ao fruir uma obra de arte, o sujeito se confronta com uma forma que organiza a experiência e que confere sentido ao caos aparente da vida cotidiana. É um momento de suspensão do imediato, no qual o tempo adquire gravidade e a consciência se expande. Na escola, essa

experiência alcança dimensão pedagógica elevada: a literatura que desvela conflitos de uma época, o teatro que dramatiza dilemas éticos, a música que convoca uma memória coletiva, a pintura que abre modos de perceber o mundo. Cada uma dessas experiências contribui para a constituição de uma sensibilidade capaz de apreender a totalidade (Lukács; 2018).

Na filosofia de Lukács, a estética não se dissocia da ética, ambas se articulam na ideia de teleologia. A arte e a ação humana orientam-se por finalidades que buscam realizar valores universais. A ética lukacsiana é uma ética da responsabilidade, fundada na consciência de que os atos humanos possuem consequências e de que ao sujeito cabe escolher de modo deliberado os fins de sua ação. Essa formulação ilumina a prática pedagógica: educar significa introduzir o estudante no mundo da responsabilidade, levá-lo a perceber que suas escolhas são históricas e que implicam dimensões coletivas.

Nesse quadro, o professor ultrapassa a condição de simples transmissor de conteúdos e comparece como testemunha viva de uma visão de mundo, alguém cuja prática cotidiana materializa uma posição ética diante da realidade histórica, tornando visível a relação entre consciência, responsabilidade e escolha social. Sua prática pedagógica é inevitavelmente um ato ético, pois cada seleção de conteúdo, cada método, cada relação com os estudantes traduz uma concepção de homem e de sociedade. Reconhecer tal dimensão é passo necessário para transformar a docência em práxis consciente. Como sustentou Lukács (2012), a liberdade não é ausência de determinação, mas faculdade de agir em conformidade com a compreensão da necessidade. O mesmo se aplica à educação: ser livre não é arbitrar, mas compreender a realidade e intervir nela de modo responsável.

A formação humana, nesse contexto, é formação para a liberdade, mas não uma liberdade abstrata e individualizada, e sim liberdade concreta, enraizada na vida social. É a faculdade de participar conscientemente da construção da história, assumindo responsabilidade pelos destinos coletivos. Essa dimensão adquire relevo particular em sociedades em que a cidadania é precária e a política é convertida em espetáculo. A escola pode constituir um dos poucos espaços em que os jovens experimentam deliberação, debate e reflexão sobre problemas comuns. Incorporar essa dimensão à prática pedagógica é tarefa inadiável e decisiva para que a educação cumpra sua função emancipadora (Lukács; 2013). A dimensão estética pode converter-se em salvaguarda contra a barbárie que ameaça dissolver a vida social. Lukács (2023) reconhecia na arte não simples ornamento, mas resistência à reificação, pois nela o sujeito reencontra a experiência da totalidade. Em tempos marcados pela fragmentação e pela saturação informacional, quando a atenção é capturada por estímulos incessantes e dispersivos, a fruição estética adquire valor de reconciliação com o mundo, reencontro com o humano, retorno àquilo que a vida social alienada oculta. Essa potência não se restringe ao cânone literário ou artístico, estende-se também a manifestações contemporâneas da cultura popular, desde que trabalhadas em chave que revele sua historicidade e suas determinações sociais.

A ética lukacsiana, por sua vez, é exigência severa dirigida ao professor. Ela não autoriza refúgio na neutralidade, mas demanda posição consciente diante dos dilemas de sua época. O objetivo reside na clareza formativa, expor aos estudantes que a realidade é constituída por contradições e que cada escolha implica consequências, exigindo discernimento, responsabilidade e leitura crítica das condições históricas em que se age. Formar sujeitos éticos implica prepará-los para decidir em contextos de conflito, para agir de modo responsável mesmo sob coação e para sustentar o descompasso entre o existente e o desejável, convertendo o que é sempre que a ação consciente se torna historicamente possível.

Esse projeto de formação integral requer duração, paciência, continuidade. Não corresponde a resultados imediatos aferidos em tabelas de desempenho ou exames padronizados. Corresponde à lenta maturação de uma disposição para o pensamento crítico, para a sensibilidade estética e para a ação ética. Trata-se de preparar sujeitos que possam olhar para o todo social e,

simultaneamente, agir no particular. Projeto exigente, sem concessões fáceis, porém indispensável, caso o propósito seja que a educação ultrapasse a função de mera reprodução das formas sociais vigentes e abra a possibilidade de novas objetivações humanas (Lukács, 2010).

Há, enfim, um elemento de esperança que percorre o pensamento de Lukács (2018). Apesar das determinações objetivas que condicionam a existência, o filósofo insiste que o ser social conserva a faculdade de liberdade e que a história permanece aberta. A educação, quando articula estética e ética, pode constituir uma das forças que mantêm viva essa abertura, espaço em que se cultiva a consciência de que o futuro não está predeterminado. Em um mundo marcado pelo desencanto e pelo cinismo, talvez seja essa a tarefa mais urgente da escola: formar jovens que reconheçam a si mesmos como sujeitos da história e não como espectadores passivos. Criar condições para o pensamento crítico, para a experiência estética, para o diálogo genuíno. Conceder tempo e silêncio às perguntas que desestabilizam o estabelecido e tornam visível aquilo que se apresentava como imutável. Ensinar, sobretudo, que transformar o presente não corresponde a expectativa ingênua, mas a responsabilidade histórica reiterada em cada escolha consciente, aposta cotidiana sustentada mesmo quando a realidade insiste em anunciar a impossibilidade.

## **A PRÁTICA EDUCACIONAL COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA**

Lukács (2010) define práxis como ato teleológico, ação consciente orientada por finalidades que intervêm no real para transformá-lo. Essa formulação constitui o núcleo de sua ontologia do ser social: os homens são seres que projetam, que realizam, que transfiguram a realidade segundo fins deliberados. Quando aplicada à educação, essa concepção recusa qualquer leitura passiva do processo de ensino-aprendizagem. A educação deixa de ser reflexo inerte das condições sociais e se apresenta como momento ativo de sua reprodução e, sob determinadas circunstâncias, de sua superação.

Pensar a prática educacional como práxis transformadora significa compreender professor e estudante como sujeitos históricos, atravessados por determinações objetivas, mas simultaneamente dotados da capacidade de agir sobre essas determinações. Cada aula, cada escolha pedagógica, cada diálogo estabelecido em sala não é insignificante: quando integrado à totalidade, revela-se parte de uma disputa mais ampla pelo sentido da formação humana. Nesse ponto, em registro distinto, Freire (2019) também insistiu na educação como prática da liberdade, e ainda que partindo de fundamentos teóricos diversos, há proximidade no reconhecimento da historicidade do ato de ensinar e aprender.

A práxis educacional crítica tem início na consciência das mediações. Lukács (2012) afirmava que o conhecimento autêntico é sempre conhecimento da totalidade. Portanto, uma pedagogia consequente não pode deter-se em fatos isolados, mas deve revelar as conexões que conferem inteligibilidade a esses fatos. É preciso mostrar como o cotidiano se vincula às estruturas sociais, como a experiência singular se insere em processos históricos mais amplos. Essa orientação, simultaneamente analítica e emancipadora, desfaz a fragmentação própria da sociabilidade capitalista e restitui ao sujeito a percepção de que o mundo é inteligível e, por isso mesmo, passível de transformação histórica.

A práxis não pode ser reduzida à contemplação: ela é ação. A educação que se propõe transformadora não se limita a formar consciências capazes de interpretar o real, mas busca formar consciências que intervenham no real. Essa intervenção não significa doutrinação, mas crítica: questionar o estabelecido, abrir caminhos, inventar alternativas. A sala de aula pode se tornar espaço de reflexão e ação, onde estudantes aprendem a argumentar, deliberar e projetar futuros possíveis. Nesse ponto, reencontra-se, em outra linguagem, a ênfase freireana (Freire 1989; 1996) no diálogo como compromisso com a transformação, convergindo com a ontologia lukacsiana no reconhecimento da responsabilidade histórica do sujeito.

Elemento decisivo dessa práxis é a relação dialética entre teoria e prática. Lukács (2013) nunca concebeu uma sem a outra: a teoria sem prática é estéril, e a prática sem teoria carece de direção. No campo educacional, isso significa articular o estudo rigoroso dos conteúdos com a análise da realidade concreta. Significa convocar os estudantes a examinar situações vividas, confrontar o conhecimento científico com suas experiências, estabelecer vínculos entre particular e universal. Essa dupla inflexão amplia o campo intelectual e, simultaneamente, restitui ao estudante a consciência de que o conhecimento pode ser apropriado como potência de transformação.

Transformar a educação em práxis não significa dissolvê-la no ativismo cego. Lukács (2010, p. 77) advertia que “a práxis só alcança seu sentido autêntico quando se funda no conhecimento adequado da realidade e atua sobre ela de modo conforme às suas possibilidades objetivas”. A ação pedagógica, portanto, deve assentar-se em conhecimento rigoroso, em análise concreta da situação, em teleologia consciente, sob pena de converter a crítica em agitação vazia. A educação, nessa perspectiva, precisa cultivar uma lucidez teórica capaz de distinguir entre manifestações meramente simbólicas e mediações efetivamente transformadoras, evitando confundir enunciações formais com processos históricos que incidem de modo concreto sobre a formação e a consciência social.

Nas formações sociais dependentes, como a brasileira, essa exigência adquire gravidade singular. A escola e a universidade vivem pressionadas por organismos internacionais, por políticas de austeridade, por modelos padronizados de avaliação. A práxis educacional, se deseja conservar seu caráter transformador, precisa negociar com essas imposições sem se diluir nelas, garantindo tanto a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados quanto a crítica radical a esses mesmos saberes, de modo a revelar que são produções sociais marcadas por relações de poder. Nesse sentido, há aproximações com a pedagogia freireana (1989; 1996), que em outro registro insistia no direito do estudante de “ler o mundo” antes de “ler a palavra”, convergindo com Lukács no reconhecimento de que a consciência se forma na articulação entre experiência e historicidade.

Um caminho fecundo consiste em articular conhecimento acadêmico e realidade local, isto é, a pesquisa como princípio educativo, pois ela permite que o estudante investigue o próprio contexto, identifique contradições, formule hipóteses e elabore propostas de intervenção. Essa orientação aproxima a educação da vida concreta, desfaz a cisão entre escola e comunidade, entre teoria e prática. No entanto, exige do professor um papel ativo de mediação, pois sem rigor científico a investigação pode perder-se na espontaneidade. Nesse ponto, Lukács (2012, p. 139) reforça: “teoria e prática não podem subsistir de maneira independente, a teoria sem prática é estéril e a prática sem teoria é cega”.

Mas esse projeto só é realizável se o professor dispuser de condições objetivas de trabalho. O docente precarizado, sobrecarregado por metas e índices, dificilmente conseguirá sustentar projetos de longo alcance. A luta por autonomia pedagógica, por tempo de estudo, por remuneração digna, é parte integrante da práxis educacional. Sem isso, o discurso crítico corre o risco de tornar-se retórico e impotente. É nesse ponto que a crítica de Lukács à historicidade da práxis se faz novamente atual: cada contexto demanda análise de suas próprias contradições e de suas possibilidades de ação, e a práxis só se realiza se for situada, concreta e histórica (Lukács, 2013).

Por fim, há um elemento de confiança no devir que não pode ser esquecido. A educação é ato de fé racional na capacidade do ser social de criar novas formas de vida. Essa confiança não é ingênua, não desconhece derrotas nem retrocessos, mas é indispensável para sustentar a ação pedagógica mesmo quando os frutos parecem distantes. Cada aula e cada diálogo inscrevem-se numa cadeia extensa de mediações históricas que percorrem o tempo e sedimentam sentidos, articulando experiências singulares a processos sociais mais amplos e conferindo densidade histórica ao cotidiano educativo. Eis o desafio maior, sustentar viva uma esperança ativa, esperança que se move, que elabora, que projeta possibilidades ainda não visíveis, recusando que a escola se

reduza a uma função automática de reprodução social e concebendo-a como lugar de encontro, de descoberta e de criação de outros mundos possíveis.

## CONCLUSÃO

Chegamos ao término, mas não a uma resposta definitiva, pois seria contrário ao espírito de Lukács oferecer uma conclusão que encerrasse o movimento da reflexão. A Ontologia do ser social nos ensinou, ao longo deste percurso, que a educação é um complexo social, situado na totalidade, dotado de relativa autonomia, mas jamais desligado das determinações históricas. Esse é o ponto nevrálgico, a escola não paira acima da sociedade, mas nela se inscreve, reproduzindo e, em determinadas condições, transformando as relações sociais. Essa dualidade constitutiva traduz-se em um estado permanente de contraposição, a mesma instituição orientada à disciplina dos corpos pode igualmente favorecer a ampliação da consciência, e o mesmo currículo que fragmenta saberes abriga, quando submetido a uma reelaboração crítica rigorosa, a possibilidade de revelar nexos capazes de conduzir à apreensão da totalidade social.

Revisitar Lukács é reencontrar o essencial da formação humana. Desde o início tornou-se evidente que a categoria do trabalho não é apenas econômica, mas antropológica, pois é nele que o homem se humaniza. A educação, prolongamento consciente desse processo, é o meio pelo qual cada geração se apropria da herança social e a transforma. A formação omnilateral se ergue como ideal regulador, não utopia etérea, mas exigência concreta de que a humanidade desenvolva plenamente suas potências. O capitalismo, no entanto, insiste em produzir sujeitos mutilados, especializados, fragmentados. A prática educacional que não confronta essa mutilação apenas a legitima e a reproduz.

A ideologia, em Lukács, surge como chave de leitura e, simultaneamente, como campo de batalha. Não é simples ilusão, mas forma necessária da consciência social. A educação não pode escapar desse embate: ela transmite ideologia, queira ou não. A questão que se impõe é de ordem ética e política: qual ideologia deve ser transmitida? Aquela que naturaliza o existente ou aquela que o desvela? A que prepara para a submissão ou a que prepara para a crítica? Aqui se decide o papel do educador, não como simples executor de conteúdos prescritos, mas como intelectual que assume a responsabilidade de escolher, com consciência histórica, a posição a partir da qual intervém no mundo social e educacional. Essa escolha não é individualista, mas coletiva, vinculada à construção de uma consciência possível que permita aos estudantes vislumbrar além da aparência imediata.

A crítica à reificação demonstrou a profundidade da alienação contemporânea. O conhecimento convertido em mercadoria, o professor reduzido a executor de tarefas, o estudante transformado em cliente — sintomas de uma sociedade que perdeu de vista a própria historicidade. Combater a reificação no espaço escolar significa intervir nesse processo: devolver ao estudante a experiência de totalidade, reconectar teoria e prática, recuperar o valor do diálogo e do tempo lento da aprendizagem. É um combate exigente, que demanda coragem intelectual e disposição coletiva. Ainda assim, cada iniciativa importa, sempre que se subverte a lógica do adestramento e se aposta na reflexão crítica, abre-se uma fenda no bloqueio da alienação, permitindo que a consciência reconheça a possibilidade histórica de outro modo de existir e compreender o mundo.

A estética e a ética mostraram-se dimensões constitutivas da formação. A fruição artística permite experimentar a totalidade sensível do mundo; a ética da responsabilidade ensina que cada ação tem peso histórico. Juntas, estruturam uma pedagogia que não se contenta em instruir, mas busca formar. Formar para a liberdade, para a capacidade de agir com consciência das determinações e, justamente por isso, para a capacidade de transformá-las. Em tempos de desencanto, em que a política se converte em espetáculo e o futuro parece colonizado por

algoritmos, a escola pode ser um dos raros espaços em que ainda se ensaia a experiência da liberdade.

A práxis, em Lukács, aparece como núcleo intransigente. Ele foi enfático ao afirmar que “a essência da práxis consiste em que o sujeito coloque um fim e utilize meios para realizá-lo, dentro de um campo de causalidades objetivas” (Lukács, 2010, p. 15). A educação, como práxis transformadora, não pode reduzir-se ao espontaneísmo nem à burocracia. Precisa conhecer a realidade, planejar, agir e avaliar; precisa articular teoria e prática, coletivo e indivíduo, conhecimento acumulado e experiência vivida. Precisa, sobretudo, sustentar a aposta de que a história é aberta, aposta que se manifesta em cada aula que forma sujeitos críticos, em cada currículo que integra saberes, em cada projeto que conecta escola e comunidade.

Não é caso de idealizar a escola. Ela continuará atravessada por contradições, continuará reproduzindo desigualdades, continuará sofrendo as pressões do capital. Mas se a história se faz em mediações, a escola é uma dessas mediações, e pode ser orientada para fins emancipatórios. A luta por financiamento público, por valorização docente, por autonomia universitária é parte dessa construção. Mas também o é a luta cotidiana e silenciosa pelo diálogo em sala de aula, pela escuta, pela defesa de um currículo que preserve filosofia, arte, literatura, ciências sociais. A transformação começa no micro, mas precisa mirar o macro.

Ao leitor que percorreu este caminho, fica o convite: pensar a própria prática como parte dessa história. Reconhecer-se sujeito histórico, atravessado por determinações, mas capaz de agir sobre elas. Construir coletivamente projetos que ampliem a consciência, que façam da escola lugar de vida e não de sobrevivência. A filosofia de Lukács não se destina a espíritos frágeis, ela exige paciência, rigor e coragem. Mas oferece em troca algo raro, a confiança de que o mundo pode ser conhecido e transformado, que o homem pode ser mais do que objeto, que a educação pode ser mais do que adestramento. Talvez seja essa a imagem última que nos acompanha, a educação como afirmação de confiança na humanidade, aposta persistente na capacidade histórica dos sujeitos de compreender, escolher e transformar o mundo comum. Uma confiança lúcida se impõe, distinta de qualquer ingenuidade, pois reconhece os obstáculos, conhece as derrotas e não se deixa seduzir pelo esquecimento do peso histórico que conforma o presente. Confiança que igualmente se converte em resistência, ao recusar a barbárie como destino inevitável e sustentar a possibilidade histórica de escolha consciente e ação responsável. É essa força que sustenta o ato de ensinar quando tudo parece conspirar contra, é ela que preserva aberta a possibilidade de que, um dia, a formação omnilateral deixe de ser apenas ideal regulador e se torne realidade concreta.

No entanto, essa confiança não pode prescindir da consciência do estranhamento, pois, como advertiu Lukács (2018), o sujeito moderno vive em permanente confronto com formas sociais que o reduzem a objeto. A tarefa da educação consiste, então, em cultivar uma confiança lúcida sustentada na resistência a esse estranhamento, restituindo ao humano a experiência da totalidade e mantendo aberta a possibilidade histórica de superação dessa cisão. Enquanto tal abertura não se realiza, impõe-se a persistência do pensamento crítico articulado à ação consciente, como recusa contínua à abdicação intelectual e ética.

**Contribuições dos Autores:** Fargoni, E. H. E.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva Júnior, J. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de Bolsa Produtividade e Pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Lukács, G. (2010). Prolegômenos para uma ontologia do ser social. Boitempo.
- Lukács, G. (2012). Para uma ontologia do ser social I. Boitempo.
- Lukács, G. (2013). Para uma ontologia do ser social II. Boitempo.
- Lukács, G. (2018). História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista. WMF Martins Fontes.
- Lukács, G. (2023). Estética: a peculiaridade do estético. (Vol. 1). (N. Schneider & R. V. Fortes, Trad.). Boitempo.
- Netto, J. P. (1983). Georg Lukács: um guerreiro sem repouso. Brasiliense.
- Netto, J. P. (1996). Lukács e o marxismo ocidental. In: R. Antunes & W. D. L. Rêgo (Orgs.). Lukács: um Galileu no século XX. Boitempo.
- Tonet, I. (2005). Educação, cidadania e emancipação humana. Unijuí.

**Recebido:** 6 de setembro de 2025 | **Aceito:** 2 de dezembro de 2025 | **Publicado:** 30 de dezembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.