



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIREILSON SILVA DE SOUSA

O CARÁTER HISTÓRICO-SOCIAL DO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA
ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS

FORTALEZA
2026

JAIREILSON SILVA DE SOUSA

O CARÁTER HISTÓRICO-SOCIAL DO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA
ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

Coorientadora: Profa. Dra. Fátima Nobre Lopes.

FORTALEZA

2026

JAIREILSON SILVA DE SOUSA

O CARÁTER HISTÓRICO-SOCIAL DO COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NA
ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 09 / 04 / 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa
Instituto Federal do Maranhão

Profa. Dra. Sannyta Fernanda Nunes Rodrigues
Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus pais, Vera Lúcia e Antonio Ventura.

À minha companheira, Jessica Holanda.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera Lúcia e Antonio Ventura, que me proporcionaram o melhor em minha vida.

À minha companheira Jessica Holanda, pela paciência e sugestões ao do desse processo.

Ao Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho e à Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes, por toda a ajuda e pela excelente orientação.

Aos membros da banca examinadora pelas valiosas colaborações e sugestões.

[...] a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (Mészáros, 2008, p. 75).

RESUMO

Com a presente tese de doutorado, pretendemos explicitar que a educação é um processo histórico-social essencial para a continuidade do ser social e da própria sociedade, além de ser uma das possibilidades de superação dos estranhamentos provenientes das relações sociais dentro do sistema capitalista. A fundamentação teórica apoia-se na obra *Ontologia do Ser Social* (2013), escrita pelo filósofo húngaro György Lukács (1885-1971), que, a partir de concepções de Karl Marx (1818-1883), apresenta os pressupostos ontológicos para compreender a produção e a reprodução do ser social. Complementam essa base teórica autores alinhados ao pensamento marxiano, que enriquecem a análise lukacsiana ao destacar a gênese e a reprodução social do ser humano, rompendo com perspectivas tradicionais e enfatizam o caráter histórico e dinâmico do ser social. Para a elaboração dessa tese, fizemos uma pesquisa de cunho teórico e método dialético, partindo da análise do complexo da educação conforme delineado por Lukács, privilegiando as categorias *trabalho*, *reprodução*, *ideologia* e *estranhamento*. A hipótese central sustenta que a educação, embora necessária à vida humana, é uma categoria histórico-social mediada por outros complexos sociais, como o trabalho teleológico, a consciência social, a ideologia e o estranhamento. Assim, deve ser compreendida como integrante da totalidade social, não de forma isolada, mas como mediação ontológica na reprodução do ser social. Os resultados indicam que, quando entendida em sua historicidade e mediação social, a educação preserva potencial crítico e emancipador. Práticas pedagógicas comprometidas com a totalidade e a formação integral dos sujeitos podem contribuir para a superação do estranhamento e para a constituição de relações sociais pautadas na solidariedade e emancipação humana. Conclui-se que a educação não deve restringir-se à preparação para o mercado de trabalho ou o ingresso universitário, mas possibilitar respostas emancipatórias às demandas sociais.

Palavras-chave: ontologia do ser social; trabalho; reprodução; ideologia; estranhamento.

ABSTRACT

With the present doctoral thesis, we aim to demonstrate that education is a historical-social process essential to the continuity of the social being and of society itself, as well as one of the possibilities for overcoming the estrangements arising from social relations within the capitalist system. The theoretical foundation is based on *Ontology of Social Being* (2013), written by the Hungarian philosopher György Lukács (1885-1971), who, drawing on Karl Marx's (1818-1883) conceptions, presents the ontological assumptions for understanding the production and reproduction of the social being. This theoretical basis is complemented by authors aligned with Marxian thought, whose works enrich Lukács's analysis by highlighting the genesis and social reproduction of the human being, breaking with traditional perspectives and emphasizing the historical and dynamic character of the social being. In the development of this thesis, we conducted theoretical research using the dialectical method, starting from the analysis of the complex of education as outlined by Lukács, privileging the categories of labor, reproduction, ideology, and estrangement. The central hypothesis argues that education, although necessary to human life, is a historical-social category mediated by other social complexes, such as teleological labor, social consciousness, ideology, and estrangement. Thus, it must be understood as part of the social totality, not in isolation, but as an ontological mediation in the reproduction of the social being. The results indicate that, when understood in its historicity and social mediation, education preserves its critical and emancipatory potential. Pedagogical practices committed to totality and to the integral formation of subjects can contribute to overcoming estrangement and to the constitution of social relations grounded in solidarity and human emancipation. We conclude that education should not be restricted to preparation for the labor market or university admission, but should enable emancipatory responses to social demands.

Keywords: ontology of the social being; work; reproduction; ideology; estrangement.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO HISTÓRICO-SOCIAL	17
2.1	O processo do trabalho como gênese da educação	20
2.2	A reprodução social como lugar de desenvolvimento da educação	30
2.3	A educação como um processo contínuo na vida social	39
3	EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA	50
3.1	Dialética do ideal e do real	52
3.2	O complexo da ideologia na educação	62
3.3	O agir ideologicamente nas reformas educacionais	73
4	EDUCAÇÃO E ESTRANHAMENTO	84
4.1	O complexo social do estranhamento	88
4.2	A educação como internalização dos estranhamentos no capitalismo	100
4.3	Uma educação para a generidade humana: vias de superação dos estranhamentos	114
5	CONCLUSÃO	128
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Lukács, em sua *Ontologia do Ser Social*, investiga os posicionamentos ontológicos referentes às categorias do ser social que já estavam presentes nos escritos de Marx, destacando o trabalho como resultante no salto ontológico, responsável pela constituição e desenvolvimento do ser social¹.

A pretensão de escrever a Ontologia, surge como uma necessidade de elaborar uma introdução a uma ética marxista. Nesse sentido, a ontologia lukacsiana representa uma novidade, ao afirmar que o ser não é imutável e sua constituição permanente. Ao contrário, o ser social se constitui a partir de um processo contínuo em constante desenvolvimento ao longo da história.

Do mesmo modo, Lukács defende um renascimento do marxismo, que não pode estar paralisado teoricamente em relação aos problemas ontológicos, principalmente aqueles que já foram abordados por Karl Marx de forma direta e indireta em suas obras. Para a realização desse renascimento, Lukács afirma a necessidade de se iniciar por uma análise econômico-política e a elaboração teórico-filosófica de uma ontologia.

Portanto, para Lukács, é necessário determinar historicamente a constituição e a reprodução do ser social. Caso contrário, seria insustentável a elaboração de sua Ética, isto é, sem uma ontologia do ser social como parte introdutória, evidenciando os fundamentos e a estrutura da vida social. Esta introdução – Ontologia do Ser Social – ocupou os últimos anos de sua vida, tornando-se sua maior obra. Por conta de sua extensão, impossibilitou a realização de sua Ética.

Para a elaboração desta tese, adotamos uma metodologia teórica de caráter dialético, fundamentada na obra *Para uma Ontologia do Ser Social* de György Lukács, com o objetivo de investigar o complexo da educação como uma categoria histórica e socialmente determinada. A abordagem metodológica parte do princípio de que a realidade educacional, enquanto momento da reprodução social, só pode ser compreendida em sua totalidade concreta, articulando as mediações entre trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento.

¹ “Nesse sentido, Lukács tenta desvelar os alicerces filosóficos do pensamento de Marx, reexaminando, assim, as principais categorias constitutivas do ser social. O seu objetivo, portanto, na *Ontologia*, assim como o de Marx em seus vários escritos, é examinar a complexificação da vida social, demonstrando a possibilidade da emancipação humana, ou seja, da superação do individualismo tão presente na sociedade atual” (Lopes, 2021, p. 21).

A educação é compreendida como um complexo ontológico próprio, inserido na totalidade do ser social, cuja formação se dá de modo contraditório e histórico. Para Lukács, essa totalidade é estruturada por mediações como o trabalho teleológico, a consciência social, a ideologia e o estranhamento. A investigação parte da premissa de que o caráter histórico-social da educação é revelado por essas mediações, e sua análise de superar fragmentações conceituais e visões funcionalistas.

Nossa pesquisa se apoia prioritariamente na leitura e interpretação crítica dos tomos I e II da obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, complementada por produções secundárias de intérpretes. Esse estudo busca apreender categorias centrais para compreender o fenômeno educacional como expressão da práxis social.

O estudo se propõe a analisar como a educação atua na constituição da consciência social, verificando em que medida ela pode contribuir para a formação de uma contraconsciência orientada à superação da forma de sociabilidade fundada no trabalho explorado. Essa articulação permite compreender o complexo educacional como dimensão estratégica na luta pela emancipação humana.

Diante da crescente intensificação do estranhamento e da reificação no âmbito educacional, especialmente sob a lógica da mercantilização do conhecimento e da especialização técnica voltada ao mercado, coloca-se a seguinte questão: como compreender o complexo da educação, em sua historicidade e socialidade, enquanto mediação ontológica da reprodução do ser social, à luz da ontologia de György Lukács, e quais são seus limites e possibilidades no processo de constituição de uma consciência autêntica voltada à emancipação humana?

Essa problemática parte do pressuposto de que a educação, embora inserida em uma estrutura social estranhada, possui potencial crítico e transformador, e pode, sob determinadas condições, contribuir para a formação de sujeitos conscientes da totalidade social, desde que não se restrinja à reprodução ideológica da sociabilidade capitalista.

Enquanto tese central de nossa pesquisa, fundamentada na Ontologia do Ser Social de György Lukács, tomamos o complexo da educação que é compreendido como uma dimensão constitutiva da reprodução social, marcada por múltiplas determinações históricas e sociais. A presente tese sustenta que esse complexo não pode ser analisado isoladamente, mas sim como um fenômeno inserido na totalidade do ser social.

A hipótese interpretativa que orienta este trabalho é a de que, embora a educação esteja profundamente condicionada pelas estruturas sociais estranhadas e pela lógica da reprodução ideológica do capital, ela também constitui um espaço contraditório de objetivação humana. Ou seja, sob determinadas condições históricas e práticas político-pedagógicas críticas, o complexo da educação pode contribuir para a formação de uma consciência autêntica e de uma contraconsciência coletiva, capazes de orientar os homens na direção da superação da sociabilidade fundada no trabalho explorado e na propriedade privada e, portanto, estranhada, em favor da construção de uma nova totalidade social baseada no trabalho associado e na formação omnilateral², que contribuem para a superação do estranhamento.

Para tanto, no primeiro capítulo dessa tese, intitulado *A educação como fenômeno histórico-social*, iniciamos pela investigação do trabalho enquanto gênese ontológica da educação. O processo do trabalho possibilita uma compreensão correta sobre o desenvolvimento do ser social, sendo responsável pela origem da práxis social e pelo desenvolvimento da consciência humana que se contrapõe ao *epifenômeno*³, fundamentado nas esferas naturais.

Na Ontologia do Ser Social de Lukács, o trabalho é reconhecido como o princípio fundante da formação humana. É através da atividade teleológica – em que o sujeito projeta intencionalmente um fim antes de sua execução – que o ser humano se distingue dos demais seres naturais. Essa capacidade de prévia ideação permite o domínio consciente sobre os instintos, sendo condição ontológica da humanização.

A ação teleológica se desdobra em dois tipos fundamentais: os pores teleológicos primários, relacionados ao metabolismo direto entre o ser humano e a natureza, visando a produção de valor de uso⁴; e os pores teleológicos secundários, que surgem das relações entre os próprios sujeitos sociais, com o propósito de influenciar conscientemente outros indivíduos na realização de fins previamente determinados.

² Ou seja, uma formação do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, ética, estética, física, afetiva e social.

³ Lukács (2013) compreende o epifenômeno como algo sobre o qual o ser humano não possui nenhum controle e, ao mesmo tempo, como algo que aparece como efeito secundário ou superficial de um processo mais profundo e essencial. Em sua ontologia, Lukács critica a tendência de tratar aspectos da vida social – como cultura, ideologia ou consciência – apenas como reflexos passivos de base econômica. Lukács rejeita essa visão reducionista, pois acredita que esses elementos têm autonomia irrelevantes, uma vez que eles podem retroagir e influenciar o processo social.

⁴ “O *valor de uso* corresponde à utilidade de determinada coisa que não se encontra desassociada das propriedades objetivas da mercadoria, pois ‘ela não existe sem esse corpo’, constituindo o *corpo-mercadoria* [Warekörper] que deve ser valor de uso ou um bem” (Sousa, 2021, p. 41).

Nesse contexto, a educação se constitui como uma extensão do trabalho, uma objetivação social por meio da qual se desenvolvem competências, valores e saberes necessários à vida coletiva. A educação realiza-se no âmbito da reprodução social, que garante a continuidade da vida e do trabalho por meio da transmissão de conhecimentos entre gerações. É nesse movimento que a educação contribui para o processo de transformação do natural em social, moldando a identidade dos sujeitos, suas formas de percepção e ação no mundo.

A reprodução social, portanto, não se limita à manutenção biológica da vida, mas envolve a formação cultural e ética dos indivíduos. A educação é uma mediação histórica que permite a humanização consciente do ser social. Para tanto, a educação é compreendida por Lukács como um processo contínuo e dialético, que ultrapassa a mera instrução formal. Ela se manifesta em diferentes esferas da vida social, preparando os indivíduos para atuarem de forma crítica, ética e transformadora na realidade.

Nesse contexto, a educação possui uma dupla função: transmitir saberes historicamente produzidos e capacitar os sujeitos para intervir na sociedade em que estão inseridos. Ao mobilizar as potencialidades humanas, a educação posiciona o indivíduo no interior da totalidade social e histórica, tornando-se instrumento fundamental da formação omnilateral e da constituição da consciência autêntica.

Por fim, na perspectiva lukacsiana, a educação é um fenômeno histórico-social que articula o trabalho e a reprodução social como momentos ontológicos da formação humana. Ao promover a apropriação consciente do mundo e a constituição da personalidade ética, ela se torna instrumento de emancipação e transformação social. Portanto, mais que um canal de transmissão de saberes, a educação é compreendida como uma prática cultural, política e ontológica em constante construção.

No segundo capítulo, intitulado *Educação e ideologia*, iniciamos investigando a *dialética do ideal e do real*, por meio da qual os momentos materiais e ideais encontram-se interligados entre si, pois os fins almejados por qualquer pôr teleológico só podem se efetivar na realidade material.

Os momentos ideais não podem se constituir enquanto totalmente independentes dos atos práticos dos seres humanos que planejam suas ações por meio da prévia ideação. O trabalho, em todo o seu processo dinâmico, transforma algo ideal, e previamente idealizado, em algo real, por meio de pores teleológicos.

Em relação à educação, a dialética do ideal e do real demonstra que não é possível postular uma forma específica de educação que desconsidere totalmente a realidade concreta. A reprodução social, por meio da educação, assegura que todo e qualquer indivíduo assume como seus os ideais e valores dessa sociedade, caracterizando o processo de internalização, assegurando os parâmetros reprodutivos de qualquer sociedade.

A educação está inserida no interior da dialética entre o ideal e o real, uma vez que identifica quais são os elementos culturais que devem ser repassados para os demais seres humanos que se encontram em processo de formação, possibilitando a efetivação do processo de hominização dos próprios seres humanos.

A educação se relaciona com o âmbito ideal, responsável pelo conjunto de valores, saberes e habilidades acumuladas a partir da atividade humana. Do mesmo modo, ela está inserida no âmbito do real, uma vez que seleciona quais são os conhecimentos indispensáveis para a formação do ser humano e, para que isso ocorra, é necessário considerar a realidade histórico-social.

A partir disso, abordamos a especificidade da ideologia, que é definida por Lukács como uma forma idealizada da realidade concreta, utilizada para tornar consciente a práxis social e conceber e efetivar a capacidade humana de agir conscientemente.

O surgimento das ideologias pressupõe determinadas estruturas sociais, nas quais grupos distintos e de interesses antagônicos atuam e pretendem se impor à sociedade em sua totalidade enquanto interesse geral. Em suma, as ideologias se manifestam como uma característica geral de todas as sociedades de classes, pois os interesses são determinados pelas estruturas sociais. Entretanto, não se pode esquecer que essa determinação somente põe em movimento a práxis social quando os homens, em sua singularidade, assumem os interesses como seus próprios e tentam impô-los às outras pessoas.

Daí resulta que a ideologia somente pode ser realmente compreendida pela sua atuação social, na qual a ontologia da vida cotidiana deve desempenhar a função de mediadora entre a condição econômica e a ideologia que dela decorre. Uma correta investigação da ideologia somente pode prosseguir quando as ideologias não estiverem mais subordinadas a determinados juízos de valor gnosiológicos.

Somente após uma autêntica investigação ontológica é que podemos tratar do agir ideologicamente e, do mesmo modo, a sua relação com as reformas

educacionais que devem considerar os objetivos almejados, os meios necessários para a sua realização e o contexto histórico-social sobre o qual se encontra fundamentado. Uma vez que os ideais sociais são impostos pela classe hegemônica, devemos ter em mente que a atual forma assumida pela educação em sentido estrito visa satisfazer demandas sociais impostas por essa camada social. Portanto, uma reformulação no âmbito da educação deve estar associada a uma transformação das determinações sociais; do contrário, apenas serão admitidos pequenos ajustes, que em nada alteram as determinações estruturais da sociedade como um todo.

Assim, uma reforma no âmbito da educação deve pressupor uma reforma qualitativamente sistemática da estrutura social, pois apenas rompendo com a lógica do capital é que podemos apresentar uma alternativa educacional que direcione os homens para a constituição de uma autêntica generidade humana, considerando todos os meios disponíveis para que ocorra a superação das diversas formas de estranhamento e promovendo a emancipação humana.

Portanto, no terceiro e último capítulo, intitulado *Educação e estranhamento*, objetivamos apresentar a constituição ontológica desse complexo social, assim como algumas formas de superá-lo, identificando uma educação direcionada para a generidade humana como uma delas.

Na Ontologia de Lukács, o estranhamento⁵ é compreendido como um fenômeno socialmente mediado, historicamente determinado, que emerge da separação entre o sujeito e sua atividade, sobretudo no contexto da divisão social do trabalho. Não se trata de uma experiência universal ou natural, mas de uma manifestação das contradições estruturais da sociabilidade capitalista, especialmente da reificação, em que relações sociais assumem a aparência de coisas.

Ao objetivar o mundo por meio do trabalho, o ser humano projeta fins e realiza suas necessidades. Contudo, sob determinadas condições sociais, essa atividade pode se converter em fonte de estranhamento, à medida que o trabalhador deixa de reconhecer-se no produto de sua ação, experimentando uma cisão entre essência e existência.

⁵ “É importante frisar que em tal análise Lukács resgatou de Marx não apenas a sua tese acerca da positividade e necessidade do trabalho humano, mas também acerca do seu aspecto negativo e contingente que se exprime como estranhamento. A este assunto, Lukács dedicou a última e vasta parte de sua *Ontologia*, porém somente após ter demonstrado a articulação lógica das categorias centrais do ser social, quais sejam: *Trabalho, Reprodução, Ideologia, Estranhamento*” (Lopes, 2021, p. 24-25).

A superação do estranhamento não se realiza por meio do isolamento ou da fuga da sociedade, mas sim através de uma crítica ativa, que se concretiza na práxis e nas escolhas éticas e coletivas. A educação, nesse horizonte, constitui uma mediação fundamental para a formação de uma consciência crítica, capaz de revelar as determinações históricas do estranhamento e impulsionar a constituição de uma generidade para si⁶.

No modo de produção capitalista, a educação muitas vezes cumpre a função de reproduzir ideologias dominantes, promovendo a naturalização da hierarquia social e a internalização de valores que legitimam a exploração. As instituições educacionais operam como espaços de conformação, induzindo à aceitação passiva dos princípios da sociabilidade estranhada. Para que a educação atue como força emancipadora, ela deve provocar uma transformação qualitativa na consciência dos indivíduos e nas condições materiais de sua existência.

Ainda neste capítulo, destacamos que a superação do estranhamento demanda múltiplas vias de intervenção. A arte, ao revelar a totalidade concreta e os dramas humanos, pode despertar uma consciência sensível e crítica. Os movimentos sociais, por sua vez, exercem um papel decisivo ao tensionarem estruturas estabelecidas e promovem práticas transformadoras. A educação, nesse processo, não deve ser vista como uma atividade restrita à escola, mas como um movimento contínuo, que integra saber, prática e engajamento ético em todas as dimensões da vida social.

Portanto, na perspectiva lukacsiana, a educação deve ser reinventada como instrumento de desenvolvimento omnilateral e de superação consciente do estranhamento. Essa transformação exige a mobilização coletiva e a apropriação crítica da realidade pelos sujeitos sociais, de modo que a educação cumpra seu papel ontológico na formação ética e emancipada do ser humano. É por meio da ação coletiva que se pode constituir um novo paradigma social, fundado na liberdade, na consciência e na humanização plena.

⁶ Em sua obra, *Para uma Ontologia do Ser Social* (2013), Lukács apresenta a distinção entre generidade em si e generidade para si: a primeira refere-se à condição objetiva e potencial do ser humano como membro da espécie humana. É uma existência genérica não consciente, ou seja, o indivíduo participa da sociedade, mas não tem consciência ativa dessa condição. Está relacionada ao estranhamento e à forma como o ser humano é moldado pelas estruturas sociais sem se apropriar delas criticamente. Já a generidade para si representa a consciência ativa da condição humana. O indivíduo reconhece sua inserção na totalidade social e age com base nessa consciência. É uma forma de superação do estranhamento, no qual o ser humano se torna sujeito da história, capaz de transformar a realidade.

Por fim, em nossa conclusão, reafirmamos que a análise ontológica do complexo da educação, à luz da obra *Ontologia do Ser Social* de Lukács, revela que o trabalho é a categoria fundante da constituição do ser social e da própria educação. A intencionalidade teleológica presente na atividade laboral – tanto no metabolismo com a natureza quanto na interação social – permite o desenvolvimento da consciência, da linguagem, das instituições e, sobretudo, da educação enquanto prática social historicamente mediada.

A reprodução social, por sua vez, aparece como o ambiente no qual a educação se realiza e se renova, tendo o papel de transmitir saberes, formar personalidades éticas e contribuir para a superação do estranhamento humano, especialmente quando compreendida em sua dimensão ampla e contínua.

Porém, no interior da sociabilidade capitalista, a educação encontra-se tensionada entre a reprodução ideológica das estruturas dominantes e o seu potencial emancipador. A superação do estranhamento, nesse contexto, exige práticas educativas que não se limitem apenas à instrução formal, mas que articulem teoria, crítica e mobilização social, incluindo o papel transformador dos sindicatos, da arte e da formação docente consciente.

Dessa forma, conclui-se que uma educação voltada à generidade humana e à emancipação requer transformações profundas, contínuas e coletivas. Mais do que formar indivíduos adaptados às exigências sistêmicas, é necessário construir um projeto educacional ético e histórico, capaz de romper com os limites impostos pelo capital e promover uma nova forma de sociabilidade.

2 A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO HISTÓRICO-SOCIAL

Lukács, em sua obra *Ontologia do Ser Social*, realiza uma investigação acerca dos posicionamentos ontológicos referentes às categorias do ser social que, por sua vez, já se encontravam presentes nos escritos de Marx, ao mesmo tempo em que destaca o trabalho⁷ como resultante no salto ontológico, responsável pela formação da constituição do ser social⁸. É ele que nos possibilita dar um salto ontológico, ou seja, uma transformação radical em nosso ser, convertendo-nos em seres sociais. Para compreendermos a humanidade, é imprescindível entendermos o trabalho.

Trabalho e educação, na ontologia lukacsiana, estão articulados como momentos fundamentais do processo de humanização. O trabalho, enquanto atividade teleológica consciente, representa a gênese ontológica do ser social; já a educação, como desdobramento da reprodução social, é a mediação através da qual os saberes e valores humanos acumulados são transmitidos, apropriados e recriados pelas novas gerações. Assim, a educação está ontologicamente vinculada ao trabalho, pois é por meio dela que os sujeitos se formam enquanto personalidades éticas e conscientes, capazes de atuar sobre a realidade. Portanto, compreender a formação do ser social exige reconhecer a educação como prática social derivada do trabalho: ambos se entrelaçam na constituição da consciência, da cultura e da historicidade.

A educação representa o processo de apropriação consciente dos saberes acumulados historicamente, permitindo ao indivíduo internalizar valores, conhecimentos e práticas que ampliam sua capacidade de agir teleologicamente sobre o mundo. A educação, portanto, potencializa a práxis, ao formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir nela. Essa articulação entre trabalho e educação é central para a superação da generidade em si e para a realização da generidade para si, pois é por meio dela que o ser social desenvolve sua consciência, sua ética e sua liberdade ativa na história.

⁷ Lukács, assim como Marx, identifica a categoria do trabalho como o ponto de partida para a análise do ser social, pois “Ele afirma, comungando com as idéias de Marx, que o trabalho é a atividade fundadora e estruturadora do homem e, conseqüentemente, da sociedade” (Lopes, 2006, p. 28).

⁸ Tanto em Marx quanto em Lukács, constatamos que o fato do trabalho constituir a gênese do ser social e o modelo de toda práxis social pode ser considerado “[...] uma das poucas determinações universais de seu pensamento – se não for a única –, pois é a única lei que prevalece ativa no ser social independentemente de toda transformação histórica” (Vaisman; Fortes, 2015, p. 246).

A partir disso, no primeiro tópico deste capítulo, objetivamos analisar como o trabalho corresponde à gênese ontológica da educação. Lukács esclarece que o ser humano se diferencia dos animais porque idealiza o resultado do trabalho antes de iniciá-lo. O ser humano concebe o produto final antes de se envolver na execução. Isso é intencionalidade, algo que não ocorre na natureza. É por meio da relação entre teleologia⁹ e trabalho que o ser social realiza uma prévia ideação, processo pelo qual o ser humano planeja idealmente suas ações de forma antecipada.

É dessa relação que a consciência humana deixa de ser concebida enquanto um mero epifenômeno e passa a ser entendida ontologicamente, ou seja, como detentora de uma intencionalidade. Ela é de suma importância para o processo de humanização. Através dela, o ser social escolhe os meios para alcançar um objetivo de maneira consciente, ao contrário dos animais, que agem por instinto. O trabalho nos transforma e nos capacita a dominar nossos instintos. Esse autodomínio é o que retira os seres humanos da condição animalesca e os conduz ao ser social.

Ainda no primeiro tópico, destacamos os dois aspectos dos pores teleológicos: os primários, responsáveis pelo metabolismo imediato entre o homem e a natureza, resultando na produção de valor de uso, em algo útil; e os secundários, que surgem por meio da interação dos homens entre si, provocando mudanças ontológicas em relação ao ser social. Aqui, o objetivo é influenciar outras pessoas a alcançar determinado fim estabelecido previamente, orientando ações futuras, sendo necessário o autodomínio humano sobre sua subjetividade, promovendo o surgimento de complexos sociais importantes que contribuem para a reprodução social dos homens.

A educação, nesse contexto, se apresenta como uma extensão do trabalho. É por meio dela que o ser social desenvolve as habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade. A educação não se limita a transmitir informações, mas a construir saberes, transformando a nós mesmos e aos outros.

O trabalho, na perspectiva de Lukács, é muito mais do que uma atividade econômica. É a base da existência social, o que constitui os seres humanos e os conecta entre si. E a educação é a ferramenta poderosa que possibilita a continuidade da construção da humanidade, promovendo a reprodução do ser social.

⁹ De acordo com Lopes (2006, p. 26): “Explicando melhor, podemos afirmar que Lukács, após Marx, situa na base da vida social a instauração teleológica, a atividade finalista do sujeito que se manifesta mediante o trabalho”.

Lukács sustenta que o trabalho é a base de toda a estrutura social. Porém, não é possível analisá-lo de forma isolada, como se fosse uma entidade separada. Ele está interligado com todos os complexos sociais que constituem a sociedade. A partir disso, a *reprodução* é responsável por assegurar a continuidade do trabalho.

Nesse sentido, no segundo tópico, abordamos a reprodução social como lugar de desenvolvimento da educação, destacando que é por meio da reprodução que todo o conhecimento e habilidade desenvolvidos pelo trabalho são repassados para os demais seres que constituem e constituirão a sociedade. Portanto, é pela reprodução, tanto biológica quanto social, que se dá a continuidade do ser social. Quando abordamos o conceito de reprodução, não nos referimos apenas ao ato de gerar novos indivíduos. No contexto social, a reprodução impacta tanto o nosso interior quanto o meio que nos cerca. Compreender a reprodução é entender o ser humano em sua totalidade, tanto em sua dimensão natural quanto social.

É irrevogável que o ser humano possua uma base biológica, que jamais pode ser totalmente eliminada de sua essência. Mas a práxis social pode afastar essa barreira natural, conduzindo o ser humano para níveis cada vez mais sociais. A educação auxilia esse processo ao converter aquilo que é natural em algo social. Aprender a ler ou a trabalhar em equipe, por exemplo, não são habilidades inatas, mas adquiridas por meio da educação e da convivência social.

Para tanto, a educação apresenta um duplo aspecto: um mais amplo, que é um processo contínuo, e outro mais específico, que nos prepara para as demandas da sociedade. Em geral, a educação tem a intenção de moldar a maneira como os indivíduos respondem às situações da vida. Essa intencionalidade é fundamental para a manutenção do funcionamento social, embora nem sempre seja eficaz, dado que a sociedade está em constante transformação.

Portanto, a reprodução social não se limita a garantir a sobrevivência da espécie humana, mas também envolve a educação como um espaço de humanização. A educação molda nossa identidade, nossos valores e a forma como nos relacionamos com o mundo. Assim, a educação é um processo que nunca se conclui, que nos auxilia a nos reconhecer como parte da humanidade e como indivíduos singulares. Ela nos proporciona as ferramentas necessárias para continuar evoluindo e transformando a sociedade.

Assim, tratamos, no terceiro e último tópico, da educação como um processo contínuo na vida social, tendo em vista que se caracteriza pelo repasse de

conhecimento e habilidades para as futuras gerações. Lukács considera a educação como um elemento essencial da reprodução do ser social. Isso implica que ela não se restringe à mera transmissão de informações, mas sim à preparação dos indivíduos para atuarem na sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e continuidade.

A continuidade do ser social depende de nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. No interior desse processo, a educação se constitui como um complexo social que auxilia no desenvolvimento das potencialidades humanas. Ela não molda o ser humano de maneira a contradizer sua essência, mas o insere em um contexto histórico e social, promovendo o desenvolvimento consciente e crítico.

Desse modo, a educação é um processo contínuo, inacabado e adaptável. Assim, a educação possui uma dupla função: transmitir saberes e capacitar os indivíduos para intervir no mundo. Ela preserva as técnicas, tradições e conhecimentos científicos, mas também desenvolve competências críticas e adaptativas. A educação conecta o passado ao futuro, permitindo que um presente melhor seja construído. Em síntese, a educação é um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Ela é uma ferramenta fundamental na construção do ser social, moldando nossa identidade, subjetividade e forma de interagir com o mundo.

Partindo disso, objetivamos, com esse primeiro capítulo demonstrar que a educação, tal qual apresentada por Lukács em sua *Ontologia*, se constitui como um fenômeno histórico-social, responsável pela preparação dos homens para responderem adequadamente às demandas sociais.

2.1 O processo do trabalho como gênese da educação

Lukács, ao elaborar a sua *Ontologia*, destaca a importância do processo do trabalho, pois é ele que proporciona o salto ontológico que resulta na formação do ser social. Portanto, para entendermos a humanidade, é necessário abordar o trabalho, que revela a transição do ser biológico para o ser social. Assim, o trabalho contém, *in nuce*, as determinações necessárias para uma correta compreensão do desenvolvimento da essência do ser social e, desse modo, deve ser concebido como

o *fenômeno originário* ou o modelo do ser social¹⁰. É por isso que iniciamos nossa investigação por ele: “[...] uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social” (Lukács, 2013, p. 44).

Ao tratar do trabalho, Lukács revisita as ideias de Marx sobre o tema. O filósofo alemão destaca o trabalho, pois é por meio dele que o ser humano se diferencia dos demais animais, principalmente por já termos o resultado do trabalho idealizado na mente¹¹, visando concretizar/externalizar um pôr do fim de modo intencional. Marx, ao investigar a origem do ser social, rejeita qualquer tipo de teleologia fora da práxis humana, ou seja, qualquer ideia de destino fora da própria ação humana, pois esse processo requer uma intencionalidade que não ocorre no âmbito da natureza, tanto orgânica quanto inorgânica.

Ao afirmar que a teleologia está inserida no processo do trabalho, Marx não está tentando diminuir sua importância; pelo contrário, pretende expandi-la, analisando o nível mais elevado do ser – o ser social –, pois “Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base natural, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos” (Lukács, 2013, p. 52).

A relação entre teleologia e trabalho se torna mais evidente quando compreendemos que um projeto, previamente idealizado na mente humana, pode se tornar uma realidade material, transformando o mundo concreto e inserindo na natureza algo totalmente novo. Porém, para que essa transformação ocorra, é necessário o conhecimento de suas propriedades naturais; caso contrário, o trabalho não será eficaz, pois depende “[...] absolutamente de até qual ponto se tenha, na

¹⁰ Lukács (2013, p. 44-45) afirma: “No entanto, é preciso sempre ter claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui presumido se está efetuando uma abstração; é claro que a socialidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não uma sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, simultaneamente. O que fazemos é, pois, uma abstração *sui generis*; do ponto de vista metodológico há uma semelhança entre as abstrações das quais falamos ao analisar o edifício conceitual de *O Capital* de Marx”.

¹¹ Sobre o trabalho, Marx (2013, p. 255-256) afirma: “Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural, ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade”.

investigação dos meios, conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade – falando em termos ontológicos – posta¹²” (Lukács, 2013, p. 56).

Para que o trabalho alcance o objetivo final, que foi determinado previamente, é preciso verificar os meios¹³ que serão utilizados e suas propriedades¹⁴, para que ocorra a transformação da natureza e, assim, seja constituído algo totalmente novo. No entender de Lukács (2013, p. 61), esse *algo novo* “[...] consiste na realização do pôr teleológico como resultado adequado, ideado e desejado”.

Assim, o processo do trabalho é a base da prática social e da consciência humana, entendida de forma ontológica, e não como um simples acidente sobre o qual o ser humano não possui controle. Na *Ontologia* de Lukács, a consciência humana¹⁵ se contrapõe ao *epifenômeno* que se encontra fundamentado nos âmbitos naturais, mantendo os animais limitados à sua existência biológica e à sua reprodução. Portanto, o epifenômeno corresponde a um materialismo mecanicista, que concebe a natureza em sua legalidade¹⁶.

Mesmo não podendo ter a sua origem determinada com exatidão histórica, a consciência humana, ao se constituir e deixar de ser um mero epifenômeno, torna-se fundamental para o desenvolvimento do processo de humanização do ser humano. Para que um objetivo, antes apenas uma ideia, seja realmente alcançado, é necessário estudar os meios necessários e, em seguida, a pessoa – ou o grupo –

¹² Lopes (2006, p. 30) afirma: “Nesse âmbito brota, inevitavelmente, a conexão concreta e necessária entre teleologia e causalidade, ou seja, o homem para satisfazer suas necessidades vitais transforma a natureza (o que Lukács denomina de causalidade espontânea, natural) em causalidade posta (o produto, o resultado do processo) pelo trabalho”.

¹³ De acordo com Lukács (2013, p. 59), os meios utilizados para a realização de determinado fim pré-determinado pelo trabalho constituem um dos principais fatores para se conhecer o nível de desenvolvimento da própria humanidade, uma vez que, por meio de sua análise, pode-se conhecer historicamente os hábitos e costumes daqueles indivíduos responsáveis pela criação desses meios.

¹⁴ Ao realizar a investigação das propriedades naturais, isto é, do pôr da causalidade dos meios, o ser humano finda por constituir a gênese da ciência. A partir da história da ciência podemos conhecer leis que foram produzidas a partir da investigação das necessidades práticas dos indivíduos e das melhores maneiras de satisfazê-las, ou da “[...] tentativa de encontrar os melhores meios no trabalhar” (LUKÁCS, 2013, p. 60). Sendo assim, Lukács compreende que o pensamento científico se origina do processo de investigação dos meios.

¹⁵ “Portanto, com o trabalho e suas decorrências ‘a consciência humana deixa de ser, no sentido ontológico, um epifenômeno’ e passa a integrar o seu devir histórico, pois ela define o fim, escolhe os meios e realiza a ação e, nesses atos, ela se apresenta como órgão de decisão, sendo esta função ontológica que a torna algo além de um epifenômeno. Daí porque o homem não apenas se adapta (ativamente) ao meio, mas o transforma, modificando-se também a si próprio, tornando-se ser social” (Lopes, 2006, p. 33).

¹⁶ Marx, em sua obra intitulada *A ideologia alemã*, sobre a distinção entre o materialismo dialético e o materialismo mecanicista afirma: “O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [*Objekt*] ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente” (Marx; Engels, 2007, p. 533).

deve escolher quais meios utilizar para que o trabalho seja bem-sucedido. Essa escolha pode parecer aleatória, mas, na verdade, é um ato de consciência, pois, ao observar e experimentar, descobrimos na consciência as qualidades dos meios, o que os torna adequados ou inadequados para o que desejamos realizar.

Para se tornar um meio para o trabalho, os elementos da natureza – orgânicos e/ou inorgânicos – devem ser submetidos a um processo de produção, no qual a escolha dos materiais mais apropriados é um processo complexo ou “[...] uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas” (Lukács, 2013, p. 71) que não pode ser reduzido a um processo mecânico.

Esse momento de decisão entre alternativas possui o seu fundamento na consciência humana e, por isso, é distinto do epifenômeno, que é totalmente condicionado pelo âmbito biológico. Assim, fica evidente que, com as transformações que o trabalho provoca em nós, podemos perceber a peculiaridade ontológica que fundamenta todas as demais mudanças humanas, e o trabalho é considerado a condição para a formação do ser humano.

Não podemos negar que o ser humano não consegue se desvincular completamente da natureza e, por isso, compartilha com os outros animais a vontade de satisfazer suas necessidades; mas a diferença entre eles reside no processo do trabalho. E isso, para Lukács (2013, p. 78),

[...] implica o primeiro impulso para o trabalho, se evidencia a sua constatação marcadamente cognitiva, uma vez que é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico quando entre a necessidade e a satisfação imediata seja introduzido o trabalho como mediação.

Dessa forma, o trabalho deve ser compreendido em conjunto com o objetivo que deseja alcançar e, ao mesmo tempo, como uma força oposta aos instintos biológicos, representando um avanço na evolução, isto é, constituindo o salto ontológico. Já que “A adaptação não passa simplesmente do nível do instinto ao ato da consciência, mas se desdobra como 'adaptação' a circunstâncias não criadas pela natureza, porém escolhidas, criadas autonomamente” (Lukács, 2013, p. 80). Essa adaptação não altera apenas o ambiente natural, mas também o próprio ser humano,

pois é fundamental para o “devir homem do homem”¹⁷ o domínio sobre os instintos e sentimentos. Ou seja, o autodomínio humano é um salto ontológico, que nos retira da condição animal e nos conduz em direção ao ser humano enquanto ser social.

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado, o ser social (Lukács, 2013, p. 82).

Até agora, discutimos o trabalho em seu aspecto primário – por meio de pores teleológicos primários –, na relação imediata com o metabolismo entre o homem e a natureza, transformando os elementos naturais em valor de uso, em algo útil. Contudo, em níveis mais complexos de sociabilidade, o trabalho passa a ser visto na relação entre pessoas, necessitando da cooperação para realizar algo, evidenciando o caráter secundário – por meio de pores teleológicos secundários¹⁸. A partir daí,

[...] o pôr do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens (Lukács, 2013, p. 84).

Os pores teleológicos secundários estão mais próximos da práxis social do que o trabalho originário, que, na *Ontologia* de Lukács, é a origem do ser social. Nos pores teleológicos primários, ocorre o salto ontológico, que só se manifesta quando o ser se forma verdadeiramente, “[...] mesmo que em atos singulares e inteiramente primordiais” (Lukács, 2013, p. 84). O salto ontológico é um desenvolvimento desigual e contraditório, que permite que o novo nível do ser se forme de maneira completa.

No ser social, isso se torna evidente pelo espelhamento da realidade, que é necessário para que o fim do trabalho seja bem-sucedido. A partir daí, a consciência humana, “[...] tendo se originado no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho [...]” (Lukács, 2013, p. 87), começa a influenciar no processo de autorreprodução do

¹⁷ O termo “devir homem do homem”, na ontologia lukacsiana, refere-se ao processo de humanização que ocorre por meio das relações sociais, especialmente através do trabalho. O ser humano não nasce plenamente humano; ele torna-se humano ao longo da história, ao se desenvolver em sociedade.

¹⁸ Desse modo, existem dois tipos de teleologia: “[...] as *primárias*, que são voltadas para a transformação da natureza em objetos sociais; e as *secundárias*, que são voltadas para os homens entre si, persuadindo-os a agir de determinada maneira” (Lopes, 2021, p. 22).

ser humano, no qual o espelhamento é a base para o desenvolvimento do trabalho, que, em qualquer nível de complexidade, deve estar vinculado à satisfação das necessidades humanas.

Da conexão entre consciência e trabalho surge o fundamento necessário para entender a relação entre teoria e práxis, que deve ser fundamentada na relação entre teleologia e causalidade¹⁹. Compreender a teleologia como algo apenas contemplativo impede a compreensão de como a práxis humana emerge pelo trabalho.

Somente a filosofia clássica alemã resolve o problema teoria-práxis ao apresentar o trabalho como o único complexo social por meio do qual o pôr teleológico se revela como transformador da realidade e, ao mesmo tempo, evidencia a relação filosófica entre teleologia e causalidade²⁰. De acordo com Lukács (2013, p. 89),

[...] teleologia e causalidade não são, como até agora aparecia nas análises gnosiológicas ou lógicas, princípios mutuamente excludentes no desdobramento do processo, do ser-aí e do ser-assim das coisas, mas, ao contrário, princípios mutuamente heterogêneos, que, no entanto, apesar da sua contraditoriedade, somente em comum, numa coexistência dinâmica indissociável, podem constituir o fundamento ontológico de determinados complexos dinâmicos, complexos que só no campo do ser social são ontologicamente possíveis, cuja ação nessa coexistência dinâmica constitui a característica desse grau do ser.

Dessa forma, a teleologia deve ser sempre concebida como uma teleologia posta e, por sua vez, a causalidade age de modo relativo, podendo ser posta ou não (espontânea)²¹. Assim, somente na perspectiva ontológica, a teleologia e a causalidade são momentos do ser social e, por isso, só podem ser compreendidas juntas, por meio dessa relação, por meio da qual o trabalho se apresenta como um “modelo plenamente esclarecedor” que transforma uma causalidade espontânea em

¹⁹ “A contribuição maior de Lukács diz respeito ao esclarecimento acerca do trabalho como posição teleológica, demonstrando a articulação da intrínseca relação entre teleologia e causalidade. Com isso, explicita os complexos sociais daí decorrentes, evidenciando ainda o que ele denominou de teleologias primárias e secundárias. Todas essas questões são a pedra angular para se compreender o fenômeno do estranhamento que tem sua base originária no processo do trabalho, mas que se manifesta amplamente no complexo social global” (Lopes, 2021, p. 25).

²⁰ Lukács (2013, p. 89) identifica em outras filosofias, principalmente na hegeliana, essa relação entre teleologia e causalidade perde o foco principal, ou seja, a sua concepção ontológica, fundamentando-se em uma concepção cognoscível e lógica.

²¹ No estágio em a causalidade não possui uma interferência ativa e intencional do homem, visando transformá-la em valor de uso – em algo útil para si –, a causalidade permanece enquanto não posta ou espontânea; uma vez que ocorra a interferência humana por meio do trabalho, ela passa a se constituir enquanto posta.

uma causalidade posta. Mas, se faltar conhecimento sobre as propriedades das cadeias causais, ou seja, a falta do espelhamento da realidade, o trabalho pode falhar.

É apenas a partir dessa relação entre teleologia e causalidade que podemos investigar as mudanças que o salto ontológico do ser social provoca. No nível biológico, tanto o ser humano quanto os animais possuem comportamentos definidos pelas experiências passadas, já que “[...] a adaptação dos seres vivos a um ambiente transformado decorre da necessidade causal, na medida em que as propriedades produzidas no organismo por seu passado reagem a tal transformação, conservando-se ou destruindo-se” (Lukács, 2013, p. 98). Mas, no nível social, o processo se inverte, pois é o fim previamente determinado pela consciência que orienta as ações futuras. Assim, a ação humana, no trabalho, passa a ser guiada pelo dever-ser do fim.

Essa orientação não provém da necessidade natural, mas sim do trabalho, tanto nos pores teleológicos primários quanto nos pores teleológicos secundários. Para que o pôr do fim de qualquer trabalho se concretize, é necessário um alto grau de objetividade e domínio da subjetividade humana, já que

É claro que as qualidades do sujeito (capacidade de observação, destreza, habilidade, tenacidade, etc.) influem de maneira determinante sobre o curso do processo de trabalho, intensiva como extensivamente. Contudo, todas as capacidades do homem que são mobilizadas são sempre orientadas, essencialmente, para o exterior, para a dominação fática e a transformação material do objeto natural através do trabalho (Lukács, 2013, p. 104).

Por isso, o autocontrole da subjetividade (inclinações e hábitos) deve ser regulado e orientado pelo trabalho, que produz mediações entre o homem e o pôr do fim que se pretende alcançar. Assim, o trabalho não transforma apenas a natureza, mas também modifica o próprio ser humano, já que direciona o pôr teleológico, que agora não se limita a alcançar um pôr do fim previamente idealizado na consciência, mas influencia o comportamento subjetivo em cada etapa do trabalho. É dessa mudança que surgem complexos sociais de suma importância para a constituição do ser social. Entre eles, podemos destacar a *linguagem*, a *liberdade* e a *educação*, que vamos explorar a seguir.

Como base para transformar o ser social, a linguagem²² é um fenômeno que emerge diretamente do trabalho e estabelece uma relação sujeito-objeto. A linguagem sempre se refere a algo objetivo, extraído de nossa vida cotidiana. Isso ocorre de duas maneiras:

[...] primeiro, na medida em que isso é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo, - e aqui a distância aparece ainda mais intensamente, se isso é possível -, empenhando-se por precisar cada vez o objeto em questão como algo concreto; seus meios de expressão, as suas designações são de tal modo constituídos que cada signo pode figurar em contextos completamente diferentes (Lukács, 2013, p. 127).

Assim, os signos linguísticos se distanciam dos objetos que representam e de quem os utiliza, já que passam a ser uma representação intelectual de um grupo social, que pode ser empregada por diferentes pessoas em diversas situações. Esse distanciamento fez com que a linguagem fosse percebida como algo sobrenatural.

Não é de se surpreender que a denominação dos objetos, a expressão de seu conceito, seu nome, tenha sido considerada, durante muito tempo, como um milagre mágico; ainda no Antigo Testamento o domínio do homem sobre os animais se exprime no fato de que Adão lhes concede nomes, no que se expressa de maneira clara a elevação da linguagem por cima da natureza (Lukács, 2013, p. 128).

Vista de forma ontológica, a linguagem possibilita a comunicação e a fixação do trabalho, nos pores teleológicos secundários, visando orientar e/ou organizar a atividade humana para a realização de determinado fim. É daí que surge a necessidade de se comunicar para alcançar um objetivo comum. Portanto, a linguagem é crucial para superar o caráter de mudez do gênero humano – falta de comunicação –, já que o trabalho requer um entendimento mútuo entre aqueles que trabalham juntos.

A partir da explicação sobre a relação entre linguagem e trabalho, torna-se evidente a amplitude extensiva do processo de humanização, fundamentado no trabalho, cujo domínio da consciência pode ser observado na história da humanidade.

²² Os escritos de Engels (1979) são a base para as formulações lukacsianas sobre a linguagem. Tal fenômeno, no entender de Lukács, constitui um salto ontológico lento e qualitativo, não podendo ser determinado o exato momento histórico de seu surgimento, porém “[...] com a ajuda do desenvolvimento das ferramentas, podemos estudar e, dentro de certos limites, abarcar em seu conjunto a orientação de desenvolvimento, com um conhecimento *post festum*” (Lukács, 2013 p. 129).

Esse mesmo processo de devir do homem – processo de humanização – é a origem da liberdade humana.

Nesse sentido, a liberdade não é um conceito lógico-gnosiológico²³, mas algo que emerge do trabalho. Assim, a liberdade, na *Ontologia* de Lukács, refere-se às decisões humanas que tomamos em relação a várias possibilidades, necessitando de uma intencionalidade, de uma consciência ativa. A partir daí, a liberdade é algo exclusivamente do ser social e que não provém da natureza. Ela pode aumentar à medida que o espelhamento da causalidade se intensifica, ou seja, quanto mais conhecemos a natureza, mais liberdade temos, pois isso permite um maior domínio sobre as causalidades naturais.

Dito de outra forma: quanto maior for o conhecimento das cadeias causais que operam em cada caso, tanto mais adequadamente elas poderão ser transformadas em cadeias causais postas, tanto maior será o domínio que o sujeito exerce sobre elas, ou seja, a liberdade que aqui ele pode alcançar (Lukács, 2013, p. 140).

Portanto, a liberdade só se concretiza com o conhecimento correto da realidade. Percebemos a liberdade quando, por meio de um pôr teleológico, o homem transforma a natureza em valor de uso, para satisfazer suas necessidades. A liberdade não pode ser vista como algo abstrato, mas sim em sua relação direta no metabolismo entre homem e natureza.

Com base no que foi discutido, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, possibilitando o salto ontológico, e a partir dele emergem elementos necessários para compreender o ser social. Entre eles, a linguagem e a liberdade, que evidenciam a luta constante contra os instintos e afetos, através da qual o “[...] homem se tornou homem exatamente nessa luta, por meio dessa luta contra a própria constituição naturalmente dada, e que o seu desenvolvimento ulterior, o seu aperfeiçoamento, só pode seguir se realizando por esse caminho e com esses meios” (Lukács, 2013, p. 155).

A finalidade do trabalho é esse autocontrole humano, que permanece consciente de seus instintos, que nunca desaparecerão, mas apenas terão sua barreira natural afastada, aumentando o aspecto social dos homens. Em outras

²³ Lukács (2013, p. 137) afirma que “[...] a filosofia idealista procurou, a todo custo, um conceito unitário-sistemático de liberdade e algumas vezes pensou tê-lo encontrado. Também aqui nos deparamos com as desorientadoras consequências daquela vastamente difundida tendência de resolver as questões ontológicas com métodos lógico-gnosiológicos”.

palavras: “Embora a base natural do trabalho nunca desapareça quanto mais sociais se tornam os seus produtos, mais o complexo social global vai adquirindo um caráter causal, subordinando cada vez mais a vontade dos homens singulares” (Lopes, 2021, p. 27).

Assim, o trabalho deve ser compreendido como o modelo de toda práxis social e, por isso, não pode ser investigado isoladamente dos demais complexos sociais, senão a investigação se torna incompleta. Todo o processo de trabalho precisa ser reproduzido socialmente, caso contrário, o aprendizado se perde e o trabalho deve recomeçar do zero. Portanto, a investigação do trabalho conduz à análise da *Reprodução*, como campo de desenvolvimento do conjunto de atividades que conhecemos como *educação*.

A educação, por sua vez, emerge desse processo de trabalho, pois é através da prática que se desenvolvem as habilidades e conhecimentos necessários para a convivência social. A educação não é apenas a transmissão de informações, mas um processo ativo de construção do saber, que se dá na interação entre indivíduos e o mundo. Assim, a educação se torna uma extensão do trabalho, na qual o aprendizado é um meio de transformar não apenas a natureza, mas também a si mesmo e aos outros.

Além disso, a educação também desempenha um papel crucial na formação da consciência crítica dos indivíduos, permitindo que eles questionem e reinterpretem a realidade ao seu redor. Essa consciência crítica é fundamental para que os indivíduos possam não apenas se adaptar às condições sociais existentes, mas também para que possam atuar como agentes de mudança, contribuindo para a transformação da sociedade. Através da educação, os indivíduos aprendem a reconhecer as relações de poder e as estruturas sociais que moldam suas vidas, o que os capacita a lutar por uma realidade mais justa e equitativa.

Por fim, a educação deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que se estende além das instituições formais e se manifesta em diversas esferas da vida social. É nesse sentido que a educação se entrelaça com o trabalho, pois ambos são fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais consciente e solidária. No próximo tópico, vamos analisar a reprodução social como lugar de desenvolvimento da educação.

2.2 A reprodução social como lugar de desenvolvimento da educação

Como vimos no tópico anterior, a *Ontologia* de Lukács estabelece o trabalho como o fundamento para o desenvolvimento do ser social. Não é possível analisar o trabalho de forma isolada dos demais fenômenos sociais, uma vez que a “[...] inter-relação daqueles complexos de cujas ações e reações surge e se afirma o trabalho” (Lukács, 2013, p. 159).

A *Reprodução*²⁴, nesse contexto, é responsável pela efetivação do trabalho. No sentido biológico, assegura a preservação da espécie humana. Já no sentido social, a Reprodução influencia tanto internamente quanto externamente o ser social. Por isso, compreender a Reprodução é fundamental para entender o ser humano, tanto em seu aspecto natural quanto social. Para isso, precisamos lembrar que, quando se trata de reprodução, o ser humano ainda é um ser vivo, preocupado em se manter vivo e em transmitir o seu legado. Contudo, o trabalho realiza uma remodelação das condições dessa reprodução natural dos homens, pois a sociedade começa a buscar as condições de reprodução na práxis social. É um afastamento da barreira natural, que não desaparece completamente, mas abre espaço para a sociabilidade: “[...] remodelação dos fatores do ser de um nível inferior do ser, jamais de sua eliminação. O ser da esfera de vida está baseado na natureza inorgânica de modo tão irrevogável quanto o ser social o está no conjunto do ser natural” (Lukács, 2013, p. 172).

É nesse afastamento da barreira natural que as questões sociais se tornam mais complexas e mais sociais. E os aspectos da natureza vão assumindo um caráter secundário em seu processo de desenvolvimento. No entanto, não podemos esquecer que o ser social ainda preserva em sua essência ontológica a sua origem na natureza orgânica²⁵. Assim, o ser social possui em sua estrutura essa dualidade, entre dois complexos opostos e complementares que são suprimidos no interior do processo de reprodução, a saber: o homem em sua singularidade e a sociedade em sua totalidade. Nesse processo, o ser humano, em sua imediatidade, se constitui enquanto ser

²⁴ De acordo com Vaisman e Fortes (2015, p. 246), “Lukács analisa o problema da reprodução no segundo capítulo da chamada parte sistemática de *Per l’ontologia dell’essere sociale* (1981) depois de ter caracterizado o complexo categorial do trabalho. É justamente no campo da reprodução, então tomada do ponto de vista ontológico, que se verifica a autoexplicação categorial humana, tanto no polo do gênero, quanto do polo individual”.

²⁵ “O ser social se eleva – historicamente – do mundo inorgânico e orgânico, mas não pode mais por necessidade ontológica abandonar esta sua base” (Vaisman; Fortes, 2015, p. 247).

biológico que, por meio do constante processo de humanização, sofre mudanças qualitativas em sua essência ontológica, resultando na formação de complexos cada vez mais sociais.

Constituído desse modo, o ser humano, que indiscutivelmente permanece um ser biológico, começa a alterar a sua relação com o meio ambiente de maneira consciente e intencionalmente por meio dos pores teleológicos primários. É importante destacar que essa mudança não se limita a uma “[...] adaptação meramente biológica passiva às circunstâncias modificadas; o que ocorre é uma reorientação de suas reações sociais ativas” (Lukács, 2013, p. 203).

Essa nova forma de relação evidencia a capacidade do ser humano de se autoanalisar e de agir de acordo com a sua compreensão do mundo que o cerca. A partir dessa perspectiva, o homem não se contenta em simplesmente reagir às alterações do ambiente, mas busca intervir ativamente nas condições que o cercam, promovendo um diálogo constante e dinâmico entre suas ações e as variáveis naturais.

Portanto, o ser humano transforma tanto a natureza quanto a si mesmo, caracterizando um contínuo processo de *tornar-se outro*, que é regulado socialmente, criando novas relações sociais. Embora, à primeira vista, pareça que a natureza é quem exerce controle e direciona essas mudanças, a realidade é que essa interação não ocorre de forma tão direta. A natureza oferece suas contribuições, sim, mas tudo é mediado pela práxis social. Esse processo de afastamento da barreira natural corresponde ao *medium* ineliminável e necessário da mediação entre ser humano e natureza.

Esse processo de tornar-se outro não ocorre de forma meramente mecânica. As reações humanas em relação a determinadas demandas sociais são mediadas pela própria sociedade, sobre a qual o ser humano precisa reagir com novos pores teleológicos que são inseridos na reprodução social²⁶, sendo fixados enquanto costume, “consolidando-se, ao mesmo tempo, como crescimento da capacidade de

²⁶ A peculiaridade ontológica da reprodução em sentido social encontra-se em “[...] um tipo de análise que busca desvelar aquelas categorias que modificam a reprodução biológica da vida humana e, para além dela, a própria reprodução da sociabilidade. Ou seja, Lukács não nega a existência de processos reprodutivos no âmbito biológico, contudo, sua atenção incide fundamentalmente sobre aqueles processos de talhe eminentemente social, que têm a capacidade de modificar as bases biológicas dos processos reprodutivos e que conduzem ao ‘afastamento das barreiras naturais’” (Vaisman; Fortes, 2015, p. 247).

vida da sociedade em seu todo e como difusão e aprofundamento das capacidades individuais do homem singular” (Lukács, 2013, p. 206).

Ao abordarmos a questão da educação conforme apresentada na *Ontologia* de Lukács, é fundamental que compreendamos que ela se encontra inserida nos processos de reprodução do ser social. Isso implica reconhecer que a educação não é um fenômeno isolado, mas sim um elemento que se entrelaça com as dinâmicas sociais mais amplas que moldam a vida em coletividade.

Além disso, é importante salientar que a educação está vinculada aos chamados pores teleológicos secundários. Esses pores representam os objetivos que desempenham um papel crucial na formação do indivíduo dentro de um contexto social específico. Assim, a educação tem como finalidade não apenas a formação de conhecimento, mas, sobretudo, a preparação dos homens para que possam responder adequadamente às demandas que emergem das relações sociais em constante transformação.

Nesse sentido, a educação se configura como um instrumento essencial para a adaptação e a integração do indivíduo na sociedade, capacitando-o a atuar de maneira crítica e consciente na esfera social. Portanto, ao refletirmos sobre a educação sob o viés de Lukács, devemos reconhecer a sua relevância como um processo contínuo que visa não só a formação de competências técnicas, mas também a construção de uma cidadania ativa e responsável.

De maneira geral, a educação caracteriza-se pelo repasse de conhecimentos e habilidades para as futuras gerações. Isso evidencia uma distinção importante entre a esfera natural e a esfera social. A definição dos limites entre essas esferas se torna clara quando consideramos que ambas podem ser transformadas, tanto em conteúdo quanto em forma, pelo processo de reprodução social, ou seja, pelo próprio curso do desenvolvimento social. Assim, a educação se fundamenta, tal como outros complexos sociais, no trabalho que não apenas provê os bens e serviços indispensáveis à vida humana, mas também gera significados culturais e formas de organização social. Por meio do trabalho, o ser humano estabelece nexos objetivos com a natureza e com outros indivíduos, consolidando relações de cooperação. É nessa dinâmica que a educação se insere, pois sua função é tanto viabilizar a transmissão de técnicas quanto articular comportamentos sociais congruentes com o estágio histórico vigente.

A especificidade do ser social pode ser analisada à luz do conceito de “natureza”. Em Lukács, assim como em Marx (2010, p. 104-105), a natureza possui uma base biológica essencial para a existência e perpetuação do gênero humano. Contudo, essa base é ampliada pelo contexto social, uma vez que a intenção do ser humano é realizar as determinações do gênero humano, ou seja, “Ele designa a intenção voluntária e espontânea do homem de realizar em si mesmo as determinações do gênero humano” (Lukács, 2013, p. 176). Essa peculiaridade do ser social se evidencia ainda mais em relação àqueles complexos de atividades denominados de educação, que consiste na capacitação dos seres humanos, adequando suas ações a acontecimentos e situações que não podem ser totalmente previsíveis. Essa perspectiva reforça a ideia de que não existem “limites naturais” rígidos para o aprender humano, mas sim horizontes históricos que podem ser ampliados. Assim, a educação oferece o meio pelo qual o indivíduo converte potencialidades biológicas em intervenções conscientes, contribuindo para a transformação da realidade social.

Em *lato sensu*, a educação do homem nunca pode se concluir totalmente, tendo em vista que é um processo contínuo e, em *stricto sensu*, ela deve prepará-lo para atender às exigências que a própria sociedade requer de seus integrantes, sejam elas conhecimentos, aptidões, determinadas habilidades e/ou comportamentos. A delimitação entre os dois sentidos de educação não pode ser claramente indicada, porém

Tal fato já mostra que, entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneira extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes (Lukács, 2013, p. 177).

A educação, portanto, tem o potencial de influenciar determinados aspectos biológicos²⁷ dos seres humanos e suas interações sociais, que podem parecer fundamentados na natureza. Enquanto o biológico refere-se a necessidades e impulsos inatos, o social destaca-se pela sua plasticidade histórica e cultural. A

²⁷ Exemplos clássicos são a retirada de crianças do trabalho extenuante em fábricas e a instituição da obrigatoriedade escolar. Tais medidas alteram hábitos de sono, padrões de atividades diárias e mesmo o ritmo de crescimento físico, dando a impressão de que a natureza infantil foi modificada. No entanto, esses efeitos derivam de decisões políticas e econômicas, não de imperativos naturais.

educação atua justamente nessa fronteira, remodelando predisposições naturais conforme valores e objetivos coletivos. Assim, aprender a ler, trabalhar em equipe ou respeitar normas éticas não decorre de instintos, mas de processos de socialização e mediação educacional. As razões para essas mudanças devem ser buscadas no contexto social. Para ilustrar isso, Lukács (2013, p. 177) destaca que a ausência de crianças trabalhadoras nas fábricas, assim como a obrigatoriedade da escola em sociedades civilizadas, é fruto do desenvolvimento industrial e dos conflitos de classes:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial.

Portanto, toda a problemática da educação se encontra fundamentada na possibilidade de influenciar e/ou orientar intencionalmente outros seres humanos a reagirem a novas alternativas da vida social. Essa intencionalidade, ao se realizar ininterruptamente, contribui, pelo menos parcialmente, para a manutenção da reprodução do ser social; a longo prazo, essa mesma intencionalidade pode fracassar, também parcialmente, pois a reprodução ocorre de modo desigual diante de momentos novos e contraditórios, podendo preparar os indivíduos de maneira insatisfatória e, igualmente, em tais momentos, se evidencia, de forma desigual e contraditória, “[...] o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução” (Lukács, 2013, p. 178).

Partindo de tais pressupostos, é possível perceber que a reprodução social emerge não apenas como preservação da espécie humana, mas também como espaço ontológico, no qual a educação se fundamenta enquanto instância de humanização. Nesse contexto, a educação passa a ocupar uma posição central na reprodução social, desempenhando um papel crucial na orientação e transformação das condições materiais e simbólicas que permitem a existência dos indivíduos.

A educação, portanto, não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um elemento que molda identidades, valores e práticas sociais, influenciando diretamente a maneira como os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo ao seu redor. Além disso, a educação contribui para a formação de

um capital cultural que, por sua vez, repercute nas relações sociais e na estruturação das sociedades.

Nesse sentido, a análise da educação como um fenômeno social revela a sua função não apenas como um meio de inserção no mercado de trabalho, mas também como um vetor de transformação social que pode desafiar e reconfigurar as hierarquias existentes. Assim, a educação deve ser entendida como um processo dinâmico e multifacetado, que vai além das salas de aula e se insere em um contexto mais amplo de interações sociais, culturais e históricas.

Na abordagem lukacsiana, a reprodução efetiva o trabalho ao deslocar a reprodução biológica para a práxis consciente: a sociedade busca agora suas condições de existência por meio das mediações históricas e sociais. A educação, situada nos pores teleológicos secundários, participa ativamente dessa remodelação; ela internaliza e transmite competências, valores e saberes que sustentam o processo de afastamento da barreira natural. Assim, educação é intervir deliberadamente na continuidade social, aprofundando a capacidade coletiva de transformar a realidade.

O afastamento da barreira natural – a remodelação dos fatores do ser de um nível inferior – desvela as transformações qualitativas do ser humano, mas depende de mediações conscientes para consolidar mudanças internas e externas. A educação insere-se nesse processo como *medium* indispensável: acolhe a natureza de cada indivíduo e a humaniza, tornando-o apto à participação crítica e criativa na sociedade. Esse movimento evidencia a centralidade da prática pedagógica na produção e reprodução de novas formas de sociabilidade.

Apesar de o ser humano manter uma base biológica intrínseca, o processo de reprodução social se desdobra em níveis cada vez mais intrincados e multifacetados. Essa progressiva complexidade exige uma análise mais profunda das interações entre o indivíduo e a sociedade como um todo. A dicotomia aparente entre o ser humano singular, com suas características e experiências únicas, e a totalidade social, com suas normas, valores e estruturas, encontra uma importante mediação nas práticas educativas que permeiam a vida em sociedade.

A escola, como instituição formal de ensino, desempenha um papel crucial nesse processo, mas não é o único espaço relevante. Os espaços de convivência comunitária, como associações de bairro, centros culturais e grupos de interesse, bem como as diversas práticas culturais presentes na sociedade, como manifestações artísticas e tradições locais, constituem importantes *locus* onde as tensões dinâmicas

entre a natureza humana e a cultura se manifestam e se transformam em oportunidades de desenvolvimento tanto no plano pessoal quanto no plano coletivo. É nesses espaços que o indivíduo internaliza valores, adquire conhecimentos e desenvolve habilidades que lhe permitem participar ativamente da vida social e contribuir para a construção de um futuro comum.

No interior desse processo, os pores teleológicos primários – orientados para a transformação da natureza, visando a satisfação das necessidades humanas – são submetidos à ação dos pores teleológicos secundários, que direcionam a conduta humana para a realização de fins socialmente definidos. A educação atua como matriz desses fins, pois ela formula objetivos, seleciona conteúdos e metodologias, orientando a internalização de disposições que servirão à prática social futura.

A reprodução social, portanto, não é um ciclo fechado, mas um processo contínuo de tornar-se-outro, no qual a educação se apresenta como elemento regulador. A transmissão de hábitos, tradições e inovações pedagógicas consolida o crescimento da capacidade de vida da sociedade em seu conjunto, ao mesmo tempo em que amplia as aptidões individuais do homem singular.

A consciência humana, concebida por Lukács como órgão da continuidade social, nasce na intersecção entre trabalho e mediação simbólica. É ela que permite a interiorização da linguagem, do direito e, sobretudo, da educação. Sem consciência educada, o ser social não se apresenta como sujeito para-si, incapaz de operar sobre sua própria reprodução de forma reflexiva.

Compreender a peculiaridade ontológica da reprodução social demanda identificar os complexos que a sustentam. Entre eles, destacam-se a linguagem, o sistema jurídico e a educação. Cada um se desenvolve de modo relativamente autônomo, mas todos convergem na tarefa de reproduzir as condições de existência humanas e de articular a totalidade social.

A linguagem, em Lukács, evolui de sistemas de sinais mecanizados – comunicação animal – para um complexo dinâmico e intencional, como ocorre no âmbito social. Lukács (2013, p. 213) ilustra isso utilizando o exemplo dos semáforos:

Tomemos como exemplo as lâmpadas verdes e vermelhas no trânsito ferroviário, nos cruzamentos de ruas das cidades grandes, nos sinais que regulam o trânsito de automóveis nas estradas, nos sinais com flâmulas dos navios etc. Em todos esses casos – tanto no dos homens como no caso dos animais –, um determinado sinal inconfundível prescreve a necessidade

incondicional de reagir de certa maneira a ele. A reação pretendida nesse caso é de cunho automaticamente incondicional. Não se deve atravessar a rua com sinal vermelho em nenhuma circunstância; isso não é ocasião para refletir ou tomar alguma decisão a respeito, exatamente assim como não o é quando a galinha dá o sinal para que os pintinhos se escondam diante da aproximação de uma ave de rapina. Ainda sem examinar mais de perto o caráter de tais sinais, é possível constatar nos dois casos que eles sempre sinalizam determinados momentos singulares, isolados, da vida e não se encontram em nenhum tipo de conexão constitutiva de continuidades.

A educação formal e informal instrumentaliza essa mediação, ensinando a dominar os signos linguísticos, a construir sentidos e a participar de práticas discursivas. Em sala de aula, na família ou nos meios de comunicação, a aprendizagem linguística torna-se via de acesso ao patrimônio cultural e de formação da identidade social.

Enquanto no reino animal a comunicação se restringe a respostas instintivas à determinadas situações, nos seres humanos a repetição de signos é carregada de intencionalidade social. A educação sistemática eleva esse processo, fornecendo ferramentas teóricas e críticas para que o sujeito compreenda e transforme os regimes de significação que circulam em seu meio.

Para que a linguagem humana e, portanto, social se efetive, é necessária a sua interiorização na consciência sob um duplo aspecto: preservação e aperfeiçoamento. A principal função da preservação é registrar tudo aquilo que foi produzido no passado pelos seres humanos, a fim de solucionar novas demandas impostas pela sociedade. Porém, a preservação não pode se constituir em uma mera acomodação mecânica à situação social, correspondendo ao aperfeiçoamento, que é uma postura revolucionária, exigindo um contínuo processo de desenvolvimento.

O surgimento da escrita marca uma virada qualitativa na reprodução social da linguagem. Assim, a linguagem corresponde a “[...] um autêntico complexo social dinâmico” (Lukács, 2013, p. 225), sujeito a mudanças em decorrência de seu caráter histórico-social, uma vez que a linguagem é dependente das mudanças sociais²⁸. Desse modo, a linguagem é produzida e reproduzida no interior da vida cotidiana e

²⁸ Ao retratar o âmbito dos sentimentos, dos pensamentos etc. dos seres vivos quando sua expressão está ativa e imediata, a língua permanece viva; por outro lado, torna-se morta quando representa sentimentos de seres humanos de uma determinada sociedade já desaparecida, na qual os seres posteriores a tal desaparecimento não se reconhecem em suas expressões. A morte de uma língua nem sempre representa uma completa extinção dos gêneros e espécies, mas podem ser utilizadas como elementos para a construção de novas línguas ou em seu processo de união. Disso resulta que a linguagem realiza a mediação entre todos os complexos do ser social, possibilitando a sua existência e desenvolvimento.

está orientada para a satisfação de necessidades sociais. A escolarização institucionaliza esse salto: as disciplinas de leitura, produção de texto e análise literária são instâncias em que o sujeito interioriza a historicidade dos signos, apreendendo tanto a preservação quanto a renovação do acervo cultural.

Analogamente, o direito origina-se das práticas tradicionais de resolução de conflitos e se formaliza com o avanço da divisão social do trabalho. O sistema jurídico, portanto, encontra-se no âmbito dos pores teleológicos secundários, pois pretende exercer uma influência na conduta humana. Tal regulamentação não se limita apenas à mera proibição de determinadas ações, mas pretende que “[...] os motivos da transgressão se tornam gradativamente mais relevantes do ponto de vista legal, sendo fixados em fórmulas jurídicas” (Lukács, 2013, p. 235). Para tanto, o sistema jurídico deve possuir um caráter eminentemente prático, evidenciando um caráter duplo da constatação jurídica dos fatos: inicialmente, pretende-se que ela, unicamente, seja fixada no pensamento, exposta da maneira mais exata possível e, posteriormente, tais constatações devem caracterizar um sistema coerente, excluindo as possíveis contradições. As instituições jurídicas e as normas codificadas são ensinadas — e reproduzidas — por meio de mecanismos educativos específicos.

O sistema jurídico, assim como o educacional, depende de especialistas: juízes, advogados, policiais e, no campo pedagógico, professores, pedagogos e gestores. Ambos os sistemas se reproduzem ao formar continuamente esses agentes e ao renovar práticas e saberes que sustentam a ordem social. Lukács vê a sociedade como um “complexo de complexos”. As instituições escolares ilustram esse princípio: elas não apenas transmitem conteúdos, mas integram linguagens, normas, tecnologias e rituais que mantêm e transformam o tecido social. A escola atua como microcosmo das relações sociais, mediando espontaneidade e planejamento consciente.

Em cada complexo educativo, há uma tensão entre educação como prática cotidiana e como projeto normativo. A espontaneidade do aprender e ensinar convive com programas oficiais, avaliações padronizadas e políticas públicas. Essa ambivalência reflete a alternância permanente entre autonomia e heteronomia no processo de reprodução social. A interação com múltiplos complexos produz modificações na personalidade do sujeito. A educação, nesse sentido, pode gerar estranhamento quando as práticas pedagógicas se desvinculam das necessidades e

da história dos aprendizes. Por isso, o projeto educativo deve reconhecer as vivências singulares e coletivas, para evitar deformações da personalidade.

As determinações da personalidade humana resultam de suas relações com o meio natural, com outros homens e com os complexos sociais. A educação, ao intervir nesses níveis, modela disposições cognitivas e afetivas, preparando o indivíduo para enfrentar as demandas de um mundo em constante transformação. O trabalho, elemento constitutivo do ser social, estimula o desenvolvimento de novas habilidades e a emergência de necessidades que ultrapassam as biológicas. A educação responde a essas demandas, mas também cabe à ela fomentar a capacidade crítica para que o sujeito decida entre alternativas de modo autônomo.

A educação é componente decisivo na gênese do ser social, pois ela ensina ao sujeito a reconhecer-se como membro do gênero humano e, ao mesmo tempo, a diferenciar-se como indivíduo singular. Esse duplo movimento sustenta a transformação social e individual.

Finalmente, a educação, enquanto processo social, não pode produzir propriedades contrárias à natureza humana, mas apenas potencialidades já inscritas na condição ontológica do homem. É na reprodução social, lugar onde se integra trabalho, linguagem, direito e cultura, que a educação desenvolve em cada indivíduo as capacidades necessárias para a continuidade e o avanço da humanidade. A educação é um pilar essencial na reprodução social, sendo capaz de promover mudanças significativas nas condições de vida e nas estruturas sociais, reafirmando sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.3 A educação como um processo contínuo na vida social

Ao considerarmos a educação como delineada na *Ontologia* de Lukács, é imprescindível entender que ela está inserida nos processos de reprodução do ser social e, do mesmo modo, no âmbito dos pores teleológicos secundários²⁹. Essa

²⁹ Lukács (2013) utiliza o conceito de *pores teleológicos secundários* para designar fins e objetivos coletivos que uma sociedade atribui intencionalmente às suas futuras gerações. Diferentemente de impulsos naturais – cuja finalidade se dá por condicionamento genético ou instintivo –, esses pores são moldados politicamente, escolarmente e culturalmente. O currículo, a organização escolar e mesmo os valores sociais disseminados na família constituem instâncias da teleologia secundária, pois orientam o aprendizado em direção a metas pré-definidas pela coletividade. Essa perspectiva teleológica sinaliza que a educação não é campo neutro. Cada decisão curricular, cada método de avaliação e cada prática didática carrega embutido um projeto de sociedade. Assim, a análise da educação sob a lente dos pores teleológicos requer uma investigação crítica dos interesses de classe, das cosmovisões

perspectiva, no entanto, não se restringe unicamente à dimensão biológica da existência humana, mas se interconecta de maneira profunda e complexa com os objetivos sociais mais amplos e abrangentes que permeiam a vida em sociedade.

A educação, portanto, assume um papel de suma importância na preparação dos indivíduos, capacitando-os a responder de forma eficaz e adequada às demandas e exigências da sociedade na qual estão inseridos. Em outras palavras, a educação, nessa concepção, visa prover os sujeitos com as ferramentas, habilidades e conhecimentos necessários para que possam participar ativamente da vida social, contribuindo para o seu desenvolvimento e progresso.

A reprodução humana, tanto em seus aspectos biológicos quanto sociais, revela a importância da continuidade do gênero humano. Nesse sentido, a reprodução desempenha um papel importante na superação da mudez inerente ao ser natural, que, por sua vez, não é capaz de transformar a natureza de maneira consciente e intencional. É apenas no contexto social que essa superação se concretiza, visto que, no ser humano não é de mudez. Ao contrário, a consciência humana é um elemento presente e constituído, que não se limita a ser um mero *epifenômeno*, algo sobre o qual o ser humano não detém controle.

Dessa forma, a constituição do gênero humano ocorre através de um contínuo processo de humanização, que pode ser entendido como um processo ontológico. Este processo implica que a capacidade de refletir, decidir e agir de forma consciente é o que diferencia o ser humano dos demais seres da natureza. Portanto, ao longo da história, a reprodução humana não se restringe apenas à continuidade biológica, mas é também uma construção social que envolve relações complexas de convivência, cultura e aprendizado.

Assim, ao analisarmos a reprodução sob essa nova perspectiva, percebemos que ela não é apenas uma questão de sobrevivência, mas um elemento chave na construção da identidade e da subjetividade humana, refletindo as transformações e as interações sociais que ocorrem ao longo das gerações. A reprodução, portanto, se torna um ato que transcende a mera biologia, envolvendo aspectos éticos, culturais e sociais que influenciam profundamente a trajetória do ser humano.

dominantes e dos mecanismos de poder que determinam quais saberes são legitimados ou marginalizados.

A continuidade do ser social, a partir desse ponto, demanda um nível de consciência que possibilite tanto o seu despontar quanto a sua consolidação. É crucial entender que a gênese do “ser-para-si” da humanidade só se concretiza mediante essa consciência. Em outras palavras, a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo ao redor é o que distingue o ser social humano.

Nessa perspectiva, a consciência humana atua como o *medium*, o elo vital, o próprio órgão que viabiliza a continuidade da existência social. Ela representa um marco específico no trajeto evolutivo da humanidade, um ponto de inflexão, na qual a mera sobrevivência dá lugar à construção de significados, valores e instituições. É a consciência que nos permite transcender o instinto e moldar ativamente o nosso destino coletivo.

Assim, a consciência não é apenas um atributo individual, mas sim um fenômeno socialmente construído e compartilhado. Ela se manifesta através da linguagem, da cultura, da interação e da transmissão de conhecimento entre as gerações. É por meio da consciência que internalizamos as normas e os valores da sociedade, que aprendemos a nos relacionar com os outros e que nos tornamos membros plenos da comunidade humana.

Para compreendermos corretamente a peculiaridade da continuidade do ser social, é necessário conhecer as condições para o seu surgimento e, para isso, devemos analisar algumas implicações ontológicas que resultam da produção e reprodução da vida social dos homens.

Em outras palavras, antes de cogitarmos a respeito da continuidade do ser social, precisamos, antes de mais nada, compreender como ela surgiu. E isso implica em irmos além do superficial, investigando os fundamentos que moldam a maneira como os indivíduos interagem, produzem e reproduzem suas vidas em coletividade. Essa investigação ontológica nos conduz a questionar a própria essência do ser social, explorando as relações entre indivíduo e sociedade, trabalho e cultura, poder e conhecimento. Afinal, a continuidade do ser social não é um dado acabado, mas sim um processo dinâmico e complexo, constantemente reinventado pelas gerações que se sucedem.

O processo do trabalho influencia diretamente o comportamento humano na sociedade. Inicialmente, pelo trabalho, o homem passa a ser confrontado com novas atividades que despertam novas habilidades e capacidades; posteriormente, as necessidades humanas são satisfeitas pelos produtos do trabalho de uma nova

maneira, distinta da satisfação das necessidades biológicas, sem excluí-las. Portanto, o trabalho e seus produtos introduzem novas necessidades e modos de satisfazê-las. Nesse processo, a reprodução da vida humana torna-se cada vez mais complexa e distante da mera reprodução biológica, possibilitando a transformação dos homens pelo constante afastamento da barreira natural, na qual o fundamento biológico jamais será suprimido, apenas tornado mais social, “[...] sendo que por essa via nascem no homem propriedades, faculdades qualitativamente, estruturalmente novas de seu ser-homem” (Lukács, 2013, p. 291).

Nesse processo, os pores teleológicos passam a possuir uma crescente supremacia em relação aos atos de reação ao mundo exterior. Do mesmo modo, torna-se possível a “[...] abertura para certos fenômenos novos e com a rejeição de fenômenos que de antemão são distintos etc.” (Lukács, 2013, p. 291). Lukács ressalta que aqui não pode ser esquecido que tanto o pôr teleológico quanto a decisão entre alternativas são efetivados somente pelo homem e “Isso, contudo, significa para o homem uma guinada qualitativa na relação entre vida e consciência” (Lukács, 2013, p. 292).

Daí resulta que, em si, todo ser vivo faz parte de seu próprio gênero como um exemplar, ao mesmo tempo que é um ser singular que se destaca dos demais que compõem o mesmo gênero concreto. A gênese de um ser-para-si se origina na sociedade, não podendo ser proveniente da natureza em sua totalidade. Desse modo, os homens vivem e convivem em um entorno social, sendo confrontados a todo momento com demandas, as quais requerem uma reação dos seres humanos, afirmando-as ou negando-as conforme a sua própria “natureza humana”³⁰.

É sob essa perspectiva que se torna evidente a natureza social da educação. Ela se configura como um processo intrinsecamente ligado à vida em sociedade, com implicações profundas no desenvolvimento individual e coletivo. A educação, portanto, não tem o poder de moldar o indivíduo de maneira a contradizer

³⁰ Sobre a “natureza humana”, Lukács (2013, p. 292) afirma: “Por trás dessa imediatidade com certeza se ocultam momentos da verdadeira facticidade, entretanto, a pergunta é até que ponto a expressão ‘natureza’ deve ser tomada literalmente, em que medida não se abrigam nela resquícios importantes de uma ‘alma imortal’ secularizada, que decerto visam constituir um antagonismo irrevogável não só em relação ao ser social do homem, mas também em relação à sua existência corporal-material. Na ‘natureza’ generalizada sem razão, segundo nos parece, até se revoga o antagonismo em relação ao ser corporal-orgânico, mas este adquire, em contraposição, o caráter de uma supratemporalidade acentuadamente valorativa diante das ‘exigências da hora’ de cunho fugaz e passageiro, que o ser social reiteradamente apresenta ao homem para que lhes dê uma resposta, cuja correção ou falsidade deve ter como critério correto justamente a concordância com essa ‘natureza’”.

sua essência, suas predisposições inatas. Da mesma forma, as características e habilidades humanas não são entendidas como estáticas e imutáveis. Ao invés disso, elas se apresentam como potencialidades, prontas para serem despertadas e aprimoradas. A concretização dessas potencialidades, no entanto, está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento social de cada indivíduo em sua singularidade.

Lukács parte do princípio de que o ser social não se restringe à esfera puramente biológica, mas constitui-se historicamente por meio de práticas coletivas. Nesse contexto, a educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de saberes e assume uma função central na reprodução e no aprimoramento do ser social. Educar é um ato ontológico: trata-se de inserir o indivíduo nos nexos objetivos que definem uma sociedade em seu momento histórico, promovendo o desenvolvimento de seus potenciais de forma consciente e crítica.

A educação não é mero complemento dos processos naturais – como o crescimento físico ou a maturação biológica –, mas é uma intervenção direta na reprodução social. A própria distinção entre o biológico e o social, para Lukács, só adquire sentido quando se observa como a sociedade altera, sistematicamente, a forma e o conteúdo dessas dimensões. A educação, portanto, emerge como força motriz tanto da manutenção das condições materiais quanto da transformação das consciências.

Nesse contexto, a educação assume um espaço privilegiado em que o ser humano aprende a transcender as limitações biológicas por meio do saber cultural. Na escola e em outras instâncias formativas, as faculdades inatas – como memória, atenção e motricidade – ganham direção e significado social. Dessa forma, a educação transforma predisposições naturais em instrumentos conscientes de ação sobre o mundo.

A educação configura-se como uma atividade complexa ao entrelaçar processos pedagógicos, institucionais e comunitários. Mais que uma simples instrução, ela mobiliza normas, valores e expectativas de diferentes atores – famílias, Estado e mercado – em torno da formação do sujeito. Nesse sentido, as práticas educativas expressam consensos e conflitos sobre que tipos de conhecimento são considerados legítimos. Esse caráter polissêmico torna a educação um campo de disputa simbólica, no qual se negociam as direções da reprodução social.

Quando falamos de educação, é crucial notar que ela é um processo que nunca se conclui totalmente. Em sentido mais amplo (*lato sensu*), a educação é contínua, enquanto em sentido mais estrito (*stricto sensu*), busca preparar os indivíduos para atender às demandas sociais. Portanto, educar, em sentido amplo, abrange todas as experiências deliberadas que contribuem para o amadurecimento humano ao longo da vida, incluindo interações familiares, culturais e comunitárias. Já em sentido estrito, refere-se aos espaços institucionais formais – escolas, universidades e centros técnicos – orientados por currículos e planos de estudo com metas bem definidas. Embora conceitualmente distintos, ambos os âmbitos se entrelaçam na prática, pois aprendizados informais influenciam o desempenho em ambientes formais, e vice-versa.

Ao reconhecer a origem social das transformações “biológicas”, torna-se claro que a educação deve ser encarada como um processo contínuo, inacabado e adaptável. Mudanças tecnológicas, crises econômicas e novas configurações de trabalho exigem revisões constantes de currículos e práticas pedagógicas. A educação contínua passa, então, a responder não a um padrão fixo de desenvolvimento humano, mas a desafios mutáveis impostos pela dinâmica social e pela divisão social do trabalho.

Dessa forma, a problemática da educação se fundamenta na capacidade de influenciar e orientar intencionalmente outros seres humanos a responderem a novas alternativas da vida social. Essa intencionalidade, quando realizada de forma contínua, contribui para a manutenção da reprodução do ser social. Contudo, a longo prazo, essa intencionalidade pode falhar, pois a reprodução ocorre de maneira desigual diante de novas realidades, podendo preparar os indivíduos de maneira insatisfatória, e em tais momentos se evidencia de forma desigual e contraditória “[...] o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução” (Lukács, 2013, p. 178).

A educação exerce uma dupla função: perpetuar o acúmulo de saberes e capacitar os indivíduos para intervir no mundo. Por um lado, ela mantém viva técnicas, tradições e conhecimentos científicos legados pelas gerações anteriores. Por outro lado, desenvolve competências críticas e adaptativas, preparando sujeitos capazes de transformar contextos sociais e naturais. Essa relação entre conservação e inovação revela a potência dinâmica da educação na constituição histórica do ser social.

A educação, portanto, é um fenômeno social que não pode contradizer a natureza humana. As suas propriedades, quando desenvolvidas, não são fixas e dependem do estágio de desenvolvimento social do indivíduo em sua singularidade. Assim, podemos destacar um duplo aspecto da educação: a formação humana e a internalização dos valores sociais.

O ser social, em sua estrutura básica, revela uma dualidade entre complexos dinâmicos e contraditórios que se encontram suprimidos no processo de reprodução, a saber: o homem em sua singularidade e a sociedade que representa o gênero humano em sua totalidade. O indivíduo, em sua singularidade, é um ser biológico que se desenvolve através de impulsos físicos e/ou químicos que não controla. É somente através do processo de *devir homem do homem* que essa dualidade se torna evidente, permitindo assim o desenvolvimento de formações sociais. Embora o homem permaneça um ser biológico, ele também altera sua relação com o meio ambiente através do trabalho, no qual “[...] não é mais a de uma adaptação meramente biológica passiva às circunstâncias modificadas; o que ocorre é uma reorientação de suas reações sociais ativas” (Lukács, 2013, p. 203).

Assim, o ser humano não é apenas biológico, mas também parte de um grupo social que media suas relações com a natureza. Devemos reconhecer que todas as nossas relações com o mundo natural são, invariavelmente, moldadas e influenciadas pela sociedade em que estamos inseridos. Essa perspectiva nos apresenta o ser humano não como um espectador passivo, mas como um agente ativo e prático, um protagonista na sua relação com o meio ambiente. A ação humana, impulsionada pela reflexão e pelo conhecimento, é a força motriz por trás da transformação do mundo e, por extensão, da nossa própria existência.

O ser humano, portanto, não apenas se adapta ao meio ambiente, mas o molda e o transforma de acordo com suas necessidades e desejos, em um ciclo contínuo de interação e influência mútua. É nessa dialética entre o indivíduo, a sociedade e a natureza que reside a complexidade da condição humana.

A interação do indivíduo com seu entorno é complexa. Mudanças podem ocorrer de maneira espontânea ou por meio de uma práxis social. Este último, com intencionalidade, regula o processo de transformação do ser humano, possibilitando novas relações práticas que influenciam a constituição do próprio ser.

É inegável que a interação do ser humano com o ambiente ao seu redor promove transformações profundas em sua essência. Contudo, é fundamental

distinguir se essa transformação ocorre por meio de um processo biológico, intrínseco e involuntário, ou se emerge de uma práxis social singular, dotada de intencionalidade e direcionamento.

Nesse sentido, o processo de tornar-se outro é intrinsecamente regulado pelas normas e convenções sociais, abrindo caminho para o florescimento de novas dinâmicas relacionais entre os indivíduos. Essas relações, por sua vez, se manifestam na própria constituição do ser humano, moldando sua identidade e sua forma de interagir com o mundo. Para além da simples adaptação ao meio, a práxis social consciente impulsiona uma transformação que transcende o nível biológico, alcançando a esfera social. É nesse contexto que o ser humano se apropria do mundo, ressignifica-o e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo em um ser social, histórico e culturalmente situado. Em outras palavras, a interação social não apenas modifica o indivíduo, mas também o inscreve em uma teia de significados e valores que moldam sua existência e sua trajetória no mundo.

É evidente que o ser humano se modifica ao interagir com o meio que o circunda. Mas é distinto se isso ocorre por um processo biológico, espontâneo e involuntário, ou se ocorre mediante uma práxis social própria, que possui uma intencionalidade. Assim, esse processo de tornar-se outro é regulado socialmente e, por isso, possibilita o surgimento de novas relações práticas entre os seres humanos que reverberam na constituição humana.

Todo o processo de desenvolvimento do gênero humano não se limita à transição entre estados de ser, mas envolve a humanização da própria humanidade, entendida como um avanço ontológico. Constituído desse modo, “O que se quis indicar com isso é que o ser-para-si do gênero humano já está presente no devir homem do homem, que já o trabalho mais primitivo corporifica – em si – essa nova relação do singular com o gênero” (Lukács, 2013, p. 207).

A intencionalidade fundamental do trabalho é a satisfação das necessidades humanas. No contexto social, o trabalho transcende a individualidade, alinhando-se à generidade humana. A divisão social do trabalho e suas implicações promovem a consciência do indivíduo como membro ativo do gênero humano, no qual “[...] o indivíduo também se torna, mediante a consciência de sua práxis, membro (não mais mero exemplar) do gênero, o qual, de início, todavia, é posto, no plano imediato, como totalmente idêntico com a respectiva comunidade existente” (Lukács, 2013, p. 298).

Embora o pertencimento ao gênero humano comece com o nascimento, ele só se torna consciente através da práxis social e da educação em seu sentido mais amplo e, do mesmo modo, pela linguagem. Na fase inicial, o indivíduo aparece como mero exemplar do gênero humano: carrega em si potencialidades genéricas, mas age de modo quase espontâneo e não reflexivo. Por meio da educação, porém, ele adquire consciência de si mesmo enquanto parte integrante de uma história comum, tornando-se membro consciente que compreende e participa ativamente das decisões coletivas. A partir daí, resulta que o pertencimento ao gênero humano se encontra fundamentado em bases naturais que, por sua vez, deixa de ser uma prioridade ontológica conforme a sociedade se torna mais desenvolvida; ou seja, quanto mais social uma sociedade se torna, evidenciando o contínuo processo de afastamento da barreira natural.

É no âmbito desse processo que podemos identificar o aspecto positivo da educação, a saber, de formação humana, uma vez que está direcionada para formar nos homens tanto uma aptidão para reagirem intencionalmente em determinadas situações quanto para a formação do caráter, orientada para a constituição de uma generidade humana autêntica. Ao transformar exemplares singulares em membros conscientes da generidade humana, a educação prepara o terreno para movimentos sociais de maior alcance, deslocando o foco do indivíduo isolado para a consciência coletiva.

A educação, tal qual outras instâncias complexas que estruturam a vida em sociedade, desempenha um papel de suma importância na definição de normas, regras e condutas. É um sistema intrincado que visa, primordialmente, orientar o comportamento futuro do indivíduo, considerando-o em sua totalidade e singularidade. Em outras palavras, a educação não apenas informa, mas também busca moldar o cidadão, preparando-o para os desafios e oportunidades que a vida lhe apresentará.

Além dessa orientação individual, a educação também se dedica a estabelecer modelos de comportamento, tanto os desejáveis quanto aqueles a serem evitados. Esses modelos, positivos e negativos, funcionam como um guia das ações e decisões dos indivíduos e contribuindo para a coesão social. Essa função modeladora da educação se manifesta de diversas formas, desde a transmissão de valores e princípios éticos até o incentivo a determinadas habilidades e competências.

É nesse contexto que a educação se revela como um instrumento capaz de atender a uma necessidade ideológica, atuando como mediadora e solução para

conflitos sociais que se manifestam no campo socioeconômico. Esses conflitos podem assumir formas particulares, dependendo das especificidades culturais e históricas de cada sociedade. É fundamental lembrar que os seres humanos, em sua singularidade, desempenham um papel importante em todas as atividades sociais, sendo igualmente responsáveis pelos conflitos que surgem entre os interesses de indivíduos ou grupos sociais.

No cerne desses embates, encontramos a luta de classes, uma dinâmica que não pode ser ignorada. Essa luta representa as desigualdades e as tensões que permeiam as relações sociais, influenciando diretamente a forma como a educação é concebida e aplicada. A partir desse confronto, é possível que se desenvolvam aspectos negativos da educação, que podem perpetuar desigualdades e servir a interesses de grupos dominantes. Assim, a educação, que deveria ser um veículo de emancipação e inclusão, pode, em algumas circunstâncias, se tornar um reflexo das disparidades sociais existentes, reforçando as divisões entre classes e dificultando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Podemos dizer, sem medo de errar, que a educação é um processo contínuo e multifacetado, que se inicia no berço e se estende por toda a vida. Ela não se restringe aos muros da escola, mas permeia todas as nossas experiências, desde a convivência familiar até o contato com os meios de comunicação. É um aprendizado constante, que nos permite evoluir, nos adaptar e nos tornar cidadãos mais conscientes e engajados.

A educação não age isoladamente, mas como componente essencial na reprodução das estruturas materiais e simbólicas da sociedade. Ao transmitir saberes e moldar capacidades, ela participa ativamente do ciclo laborioso que torna possível a existência coletiva. Reconhecer essa articulação entre educação e reprodução social é condição para desenvolver práticas pedagógicas que respondam não apenas a demandas econômicas, mas também a aspirações democráticas e emancipadoras.

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação é um processo dinâmico e contínuo, que não se limita a uma função de transmissão de conhecimento, mas se configura como uma ferramenta essencial na construção do ser social. A consciência, a práxis social e as interações humanas são cruciais para a formação da identidade e subjetividades que moldam a vida em sociedade. Portanto, ao compreender a educação sob essa perspectiva, devemos reconhecer sua complexidade e sua importância na promoção de uma sociedade mais justa e

igualitária, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de fomentar o desenvolvimento humano integral. A educação, assim, deve ser vista como um espaço de transformação e empoderamento, onde cada indivíduo tem a oportunidade de se tornar um agente ativo na construção de um mundo melhor.

3 EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

A relação entre educação e ideologia, como é exposta na ontologia lukacsiana, se dá pelo fato de a educação preparar os homens para responderem adequadamente a determinadas demandas sociais, orientando as suas práticas cotidianas. Do mesmo modo, a educação satisfaz uma necessidade ideológica, no sentido de mediar e solucionar conflitos sociais.

Assim, a dialética entre o ideal e o real, abordada no primeiro tópico deste capítulo, é de suma importância não apenas para a educação, mas para toda a sociedade, uma vez que os fins pretendidos por qualquer pôr teleológico só se efetivam na realidade material; do contrário, o pôr assumiria um caráter exclusivamente representativo. Constituídos desse modo, os momentos ideais não possuem uma absoluta independência em relação aos atos práticos, que constituem o momento real, tendo em vista que os pores teleológicos, tanto primários quanto secundários, transformam algo ideal e previamente idealizado em algo real. Em suma, os momentos ideais não podem ser independentes dos atos práticos. O trabalho objetiva algo ideal em algo real por meio de pores teleológicos práticos. Essa passagem do idealizado para a objetivação material é a dialética do ideal e do real.

No contexto da educação, a dialética do ideal e do real demonstra que não é viável postular uma determinada proposta educacional desconsiderando a realidade concreta da sociedade e, ao mesmo tempo, negligenciando a ideologia sob a qual a sociedade está fundamentada. Assim, a educação deve se adaptar para satisfazer as demandas impostas pela sociedade que está em um contínuo processo de desenvolvimento. Para que isso seja possível, a educação deve considerar a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos e, do mesmo modo, a organização dos meios necessários para que cada indivíduo alcance a generidade humana, considerando a realidade histórico-social sobre a qual estão fundamentados os valores e todo o âmbito ideológico da sociedade.

É nesse sentido que, no segundo tópico desse capítulo, tratamos do complexo social da ideologia na educação. A ideologia é responsável por tornar consciente a práxis social e efetivar a capacidade humana de agir conscientemente em relação às demandas impostas pela sociedade. Em seu sentido mais amplo, é entendida pelas realizações humanas que são determinadas pelo âmbito social.

A ideologia nasce no *hit et nunc* da experiência humana na sociedade. Embora o termo tenha adquirido uma conotação negativa, a incompatibilidade dos conflitos sociais pode se manifestar de diversas formas, como interpretações de tradições religiosas ou métodos científicos, sempre como um meio de luta social.

O surgimento das ideologias fundamenta-se nas estruturas sociais, nas quais diferentes grupos com interesses antagônicos atuam e pretendem impor à sociedade os seus interesses como prevaletentes. Portanto, a ideologia é uma característica geral de toda sociedade dividida em classes sociais; isto é, o surgimento de determinados tipos de ideologia remonta ao início do desenvolvimento do ser social.

A ideologia não se resume à intenção e à fundamentação teórica da ação. Ela é um momento predominante em um complexo dinâmico, compreendido em sua totalidade. A defesa do *status quo* surge como uma intenção teleológica quando este se encontra ameaçado por ações humanas. A análise dos pores teleológicos secundários é fundamental para evitar interpretações simplistas da ação humana baseadas em interesses individuais.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel central na disseminação e internalização de componentes ideológicos, prescrevendo normas gerais de conduta e moldando a interpretação do mundo. Para que a educação não se restrinja a repetir modelos estabelecidos, é essencial promover um despertar autêntico para as ideologias, revelando a conexão entre a situação econômica e a forma ideológica, e examinando sua função social concreta. A relação entre ideologia e educação é um terreno dinâmico, onde a essência e a aparência se influenciam mutuamente, preparando indivíduos capazes de intervir de forma consciente e transformadora na realidade.

Constituído desse modo, no terceiro tópico deste capítulo, objetivamos abordar o agir ideologicamente nas reformas educacionais, explicitando que a sociedade se encontra direcionada para a resolução de conflitos sociais, mas, conforme se desenvolve, é necessário delegar a homens singulares ou a grupos a tarefa de mediar os conflitos. Para que isso ocorra, é necessário que sejam elaborados sistemas em conformidade com os interesses sociais, visando à resolução de conflitos provenientes da vida cotidiana.

Assim, o agir ideológico não pode corresponder a um espelhamento mecânico da realidade, mas deve considerar todo o seu impacto e a forma como pode

influenciar as forças produtivas. Toda e qualquer reforma educacional deve, dessa maneira, considerar os objetivos a serem atingidos, os meios necessários e o contexto histórico-social; caso contrário, serão realizados pequenos ajustes que não alteram as determinações estruturais da sociedade em sua totalidade.

As reformas educacionais devem considerar os objetivos almejados, os meios necessários e o contexto histórico-social. Como os ideais sociais são impostos pela classe hegemônica, a educação visa satisfazer as demandas dessa camada social. Uma reformulação na educação deve estar associada a uma transformação das determinações sociais.

Assim, uma reforma educacional significativa deve pressupor uma reforma sistêmica da estrutura do capital. Apenas rompendo com a lógica do capital é possível apresentar uma alternativa educacional que direcione os homens para a constituição de uma autêntica generidade humana. As reformas atuais alteram apenas as modalidades de ensino, sem modificar a essência. Para uma reforma real, é necessário romper com o controle do capital e buscar a superação das diversas formas de estranhamento e a constituição da emancipação humana.

3.1 Dialética do ideal e do real

Em sua *Ontologia*, Lukács afirma que o processo do trabalho corresponde ao fundamento ontológico do ser social e da sociedade. Constituído desse modo, o trabalho possui um caráter teleológico, uma vez que visa, intencionalmente, alcançar um determinado fim material, pois o “[...] pôr teleológico conscientemente produzido (que é, portanto, um momento ideal) deve preceder ontologicamente à realização material” (Lukács, 2013, p. 356).

A partir disso, o filósofo húngaro apresenta a *dialética do ideal e do real*, na qual os momentos ideais e materiais encontram-se ontologicamente interligados entre si, pois os fins pretendidos por qualquer pôr teleológico só podem se efetivar na realidade material, sem a qual o pôr permaneceria como uma representação psicológica, assumindo um caráter exclusivamente representativo. Daí resulta que o processo teleológico só pode se efetivar em sua relação dialética com a causalidade no âmbito do ser social.

Ontologicamente, os pores teleológicos que são mediados de modo mais complexo, decorrem da divisão social do trabalho. Nesse momento, os fins não se

encontram direcionados para o metabolismo entre natureza e sociedade, mas, por outro lado, visam influenciar e/ou orientar as ações de outras pessoas para realizarem determinados atos propostos previamente, o que caracteriza os pores teleológicos secundários. A partir desse momento, o que importa é o fato de os pores teleológicos influenciarem a consciência de outrem, visando conduzi-lo para a realização de um fim desejado. Nesses casos, o pôr do fim é o próprio homem que deve tomar uma decisão entre alternativas, cuja aceitação ou rejeição corresponde a uma estrutura ontológica distinta dos pores teleológicos primários, para a qual importa somente uma apreensão correta da realidade. Sendo assim, o “[...] ‘material’ é qualitativamente mais oscilante, mas ‘suave’, mais imprevisível, do que era naquele caso” (Lukács, 2013, p. 358).

Desse modo, os momentos ideais não podem se constituir enquanto totalmente independentes dos atos práticos – momento real – dos seres humanos que planejam suas ações por meio da prévia ideação. Assim sendo, o trabalho, em todo o seu processo dinâmico, objetiva algo ideal, e previamente idealizado, em algo real, por meio de pores teleológicos práticos. É a esse complexo processo da passagem daquilo que foi previamente idealizado para a sua objetivação³¹ material que podemos evidenciar a dialética do ideal e do real em sua polaridade dinâmica.

Marx, ao analisar a estrutura fundamental da mercadoria, expressa os preceitos iniciais da dialética do ideal e do real que, posteriormente, foram retomados por Lukács em sua *Ontologia*.

A mercadoria é realmente [*ideell*] valor de uso; seu valor se manifesta apenas idealmente [*ideell*] no preço, que a reporta ao ouro, situado no polo oposto, como sua figura de valor real. Inversamente, o material do ouro vale apenas como materialidade de valor [*Wertmateriatur*], como dinheiro. Ele é, por isso, realmente valor de troca. Seu valor de uso aparece apenas idealmente na série das expressões relativas de valor na qual ele se relaciona com as mercadorias a ele contrapostas, como o círculo de suas figuras reais de uso. Essas formas antitéticas das mercadorias são as formas efetivas de movimento de seu processo de troca (Marx, 2017, p. 179).

A partir disso, o filósofo húngaro apresenta que, no âmbito dos pores teleológicos secundários, responsáveis pela orientação de outros homens, já se

³¹ Lopes (2006, p. 27) afirma: “Tanto para Marx como para Lukács há uma estreita relação entre a atividade finalista do sujeito e as determinações causais objetivas, ou seja, no ato do trabalho o homem estabelece o por teleológico (prévia-ideação) para a produção do novo, isto é, para a realização do seu objetivo”.

encontra contido o momento ideal enquanto objeto e motivo no pôr do fim intencionado. Porém, não podemos confundir o momento ideal com o fim teleológico, que é puramente material; a relação dialética entre ambos possibilita o surgimento de uma interação que resulta na transformação do ideal em real.

A unidade de tal processo, em relação ao ser social, possui um caráter histórico. Desse modo, Lukács (2013, p. 361) afirma que

[...] não só estão sujeitas a uma mudança histórica, mas que esta também é constituída de tal forma que só num estágio mais avançado lhes designa o lugar que lhes é apropriado na totalidade do processo e que elas só podem adquirir mediante a constituição que lhes é apropriada [...].

Somente em sua relação dinâmica, as categorias podem ser concebidas como fundamentais para a formação e o desenvolvimento do ser social, pois, do contrário, permaneceriam enquanto meras abstrações lógicas. É nesse sentido que Marx (2009, p. 122) afirma:

Assim, os metafísicos que, fazendo essas abstrações, acreditam fazer análise e que, à medida que se afastam progressivamente dos objetos, imaginam aproximar-se deles para penetrá-los, esses metafísicos têm, por sua vez, razão de dizer que as coisas aqui da terra são bordados, cujo pano de fundo é constituído pelas categorias lógicas.

É rompendo com as concepções exclusivamente metafísicas que podemos examinar de forma autêntica a vida social, sem qualquer deformação abstrata. Desse modo, o momento ideal, enquanto complexo de representação que determina os pores teleológicos, corresponde ao momento inicial de preparação que antecede a ação humana; porém, esse momento necessita da realidade – do momento concreto – que constitui o critério de realizabilidade dos pores. Daí resulta que deve haver uma inter-relação entre o momento ideal e o momento real.

Contudo, não podemos negar que toda e qualquer generalização teórica corresponde a um processo alternativo de “se... então” e, do mesmo modo, não se limita a uma generalização exclusivamente intelectual, mas, por outro lado, constitui uma possibilidade real de efetivação material. Em outras palavras, ela corresponde a uma ação real das diversas possibilidades de realização do “se... então”, seguindo uma legalidade material.

Sendo assim, a polarização dialética entre o ideal e o real influencia toda a esfera social. Tomando o trabalho em seu sentido ontológico, enquanto fundamento

do ser social, é possível compreender que é por meio da relação entre teleologia e causalidade que se dão as características ontológicas e específicas do ser social. Nesse sentido, a intencionalidade de um pôr teleológico permanece em seu estágio ideal se não movimentar as cadeias causais da natureza inorgânica e/ou orgânica, uma vez que não pode haver teleologia desprovida de causalidade. Portanto, todos os fatos que caracterizam o ser social resultam de cadeias causais postas em movimento teleologicamente. Contudo, há determinados eventos que não podem ser previstos em sua totalidade, tais como o clima e outros eventos de ordem natural e, por sua vez, podem influenciar diretamente o desenvolvimento social, tanto em sentido negativo quanto positivo. Até a sociedade mais evoluída encontra-se indefesa diante de tais fenômenos naturais, mas isso não pode excluir o fato de que um certo domínio sobre a natureza representa um papel decisivo para o desenvolvimento do ser social e da própria sociedade.

A relação dialética entre o momento ideal e o momento real, enquanto antagonismos, retroage sobre as decisões entre alternativas que se apresentam idealmente. Isso decorre da constituição ontológica do ser social, na qual não pode haver uma necessidade que não seja determinada por atos conscientes. Porém, as consequências causais dos pores teleológicos encontram-se dissociadas das intenções de quem as põe em movimento, podendo resultar em algo totalmente diverso daquilo que foi pretendido inicialmente.

O conjunto da totalidade do ser social, ontologicamente, encontra-se fundamentado nos pores teleológicos da práxis humana, sem considerar formalmente o modo como os conteúdos teóricos de tais pores concebem corretamente o ser, pois basta que sejam capazes de realizar as finalidades propostas, também sem considerar as consequências causais provenientes das intenções daqueles indivíduos que põem os pores em movimento. Mas Lukács (2013, p. 368) adverte que, objetivamente, é importante saber quais são as cadeias causais que esses pores põem em movimento, assim como os efeitos sobre a totalidade do ser social. Daí resulta que os elementos do ser social, objetivamente, são postos em movimento por cadeias causais reais, auxiliadas por um determinado pôr teleológico, pois “Os nexos causais existem de modo totalmente independente de toda teleologia; esta, em contraposição, pressupõe uma realidade posta em movimento por aqueles: pores teleológicos só são possíveis num ser causalmente determinado” (Lukács, 2013, p. 369).

Lukács afirma que Nicolai Hartmann já havia constatado a relação de oposição entre o pensar (*νόησις*) e o produzir (*ποίησις*), concebendo o primeiro como um ato direcionado do sujeito para o objeto pensado e o segundo como um retrocesso a partir do novo objeto planejado. Porém, Hartmann não submete o pôr do fim a nenhum tipo de análise, realizando somente uma constatação que não está totalmente concretizada, de que esse ato se inicia na consciência e encontra-se direcionado para a produção de algo que ainda não existia na natureza. Lukács complementa o pensamento de Hartmann ao afirmar que o ato de pôr do fim possui uma gênese e uma função social concretas, pois decorrem das necessidades humanas, não limitadas apenas ao caráter universal, mas também aos desejos particulares de cada ser humano. Tais circunstâncias materiais determinam, de modo concreto, o pôr do fim, influenciando os meios e as possibilidades concretas para a sua realização. Portanto, “Só assim o pôr teleológico pode converter-se – tanto individual como genericamente – em veículo central do homem; só assim ele comprova ser a categoria elementar específica que diferencia qualitativamente o ser social de qualquer ser natural” (Lukács, 2013, p. 370).

No âmbito do ser social, todo objeto externalizado a partir da prévia ideação corresponde, essencialmente, a um complexo processual, que muitas vezes se apresenta enquanto objeto estático e fixo. Marx, ao abordar o processo por meio do qual surge o dinheiro, exemplifica como um determinado objeto pode esconder o seu processo de externalização no mundo real da seguinte maneira:

[...] não é uma forma meramente intermediadora do intercâmbio de mercadorias. Ele é uma forma do valor de troca que brota do processo de circulação, um produto social gerado por si mesmo mediante as relações pelas quais os indivíduos ingressam na circulação. No momento em que o ouro e a prata (ou qualquer outra mercadoria) se evoluíram para medida de valor e meio de circulação [...], eles se tornam dinheiro sem o auxílio ou o querer da sociedade. Seu poder aparece como um fato, e a consciência das pessoas, especialmente das que se encontram nas condições de sociedade e que sucumbem diante do desenvolvimento aprofundado das relações do valor de troca, resiste ao poder que adquire substância, torna-se uma coisa diante delas, à dominação do maldito metal que aparece como pura demência. É no dinheiro, ou seja, na forma mais abstrata, logo, mais sem sentido, mais incompreensível – uma forma em que toda mediação foi anulada –, que pela primeira vez aparece a transformação das relações sociais recíprocas numa relação social fixa, sobrepujante, que encampa os indivíduos. Ademais esse fenômeno é tanto mais duro por brotar do pressuposto das pessoas privadas atomísticas livres, arbitrarias, que só se relacionam umas com as outras através de suas necessidades recíprocas na produção. [...] Os filósofos antigos, do mesmo modo que Boisguillebert, encaram tudo isso como deturpação, mau uso do dinheiro, que de servo se transforma em senhor, depreciando a riqueza natural, anulando a igualdade

dos equivalentes. Em sua república, Platão quer manter pela força o dinheiro como simples meio de circulação e medida, mas não permitir que ele se transforme em dinheiro como circulação M-D-M, na qual o dinheiro funciona apenas como medida e moeda, um movimento que ele chama de econômico, ao passo que estigmatiza a forma D-M-D, a forma crematística, como antinatural e inconveniente. O que se combate aqui é tão somente o valor de troca, que se torna conteúdo e fim em si da circulação, a autonomização do valor de troca como tal; que o valor como tal se torne o fim da troca e adquira forma autônoma, de início ainda na forma simples e palpável do dinheiro (Marx *apud* Lukács, 2013, p. 378-379).

A essência do trabalho – pôr teleológico em si – não pode jamais mudar o seu caráter fundamental, que se realiza ontologicamente em cada *hic et nunc*³² do ser histórico-social que, inicialmente, é determinado pela natureza, mas, a partir da divisão social do trabalho, assume uma posição fixa em relação a cada caso, pois o desenvolvimento de determinadas capacidades humanas, originadas pelo trabalho, age e modifica o próprio homem. Nesse sentido, o afastamento das barreiras naturais reforça a práxis humana no interior desse sistema, pois tais atividades influenciam de modo cada vez mais forte as formas e os conteúdos dos complexos e, ao mesmo tempo, permanecem condicionadas pela socialidade autoproduzida e concebida como “campo de ação real de toda atividade”³³.

De acordo com Lukács (2013, p. 395), quando Hegel realiza a determinação do mundo fenomênico, enfatizando a sua autonomia, ele se aproxima das “[...] verdadeiras factuais na mudança do ser social”. Mas Marx, nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, ressalta a limitação idealista de Hegel³⁴ em relação a esse problema, pois este compreende corretamente a essência do trabalho e concebe o homem como resultado do próprio trabalho; mas, ao mesmo tempo, “O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o *abstratamente espiritual*” (Marx, 2010, p. 124). Sendo assim, Hegel concebe corretamente que o

³² Na ontologia de Lukács (2013), o termo latino *hit et nunc* – aqui e agora – refere-se ao momento histórico concreto em que o ser humano vive e atua. É a situação singular e determinada em que se dá a práxis, ou seja, a ação consciente e transformadora.

³³ Cf. Lukács, 2013, p. 394.

³⁴ “Assim, sendo, Lukács em sua obra tardia identifica de modo certo o que está em jogo na crítica de Marx a Hegel logo nos seus primeiros escritos: a denúncia de que para Hegel os entes reais, finitos são substituídos por abstrações, idealidades, cuja natureza é substancializada, tornando-se dessa forma agentes ou entificações que atuam por lógicas e finalidades próprias e que por necessidade interna engendram as entificações finitas, antes de tudo como realização e confirmação de si mesmas, vale dizer das abstrações, de tal modo que as finitudes são resultado necessário, produtos mesmo, predicados das abstrações emancipadas” (Vaisman, 2007, p. 6).

trabalho é o fundamento do homem, mas se equivoca ao transformá-lo em algo idealmente espontâneo e inconsciente no plano puramente espiritual³⁵.

Essa constatação ontológica possui duas consequências: primeiro, é necessário romper com a concepção idealista de que a unicidade e a particularidade múltipla dos objetos também perfazem o mundo fenomênico no âmbito da superestrutura da sociedade, pois daí resulta algo definitivo, reduzindo o mundo histórico a uma concepção última e finalística, puramente fundada em si mesma; segundo, também é necessário rejeitar o preconceito proveniente do materialismo vulgar – mesmo que este se encontre sob a alcunha de marxismo³⁶ – no qual o momento singular do mundo fenomênico corresponde a uma consequência direta e mecânica da essência, do momento ideal. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 396) afirma:

Não é difícil perceber a impossibilidade de que um campo de ação que, pela interação entre dois complexos, surja num deles se eleve à condição de legalidade própria totalmente autônoma, dependente só de si mesma; o fato de que uma autonomia relativa possa surgir e de fato surja nos respectivos espaços de atuação de modo algum anula sua determinidade decisiva por princípios e leis que condicionam, em última instância, o campo de ação.

Em relação ao complexo social da educação, a dialética do ideal e do real se apresenta de tal forma a demonstrar que não é possível postular uma forma específica de educação que desconsidere totalmente a realidade concreta e, do mesmo modo, negligencie a ideologia sob a qual a sociedade se encontra fundamentada. É nesse sentido que a educação, em *stricto sensu*, enquanto instituição social, é responsável por fornecer as ferramentas necessárias para a manutenção do sistema do capital. Constituída dessa forma, a educação fornece tanto os conhecimentos e habilidades quanto o pessoal previamente preparado para manter em funcionamento a sociedade; do mesmo modo, também é papel dessa educação institucionalizada garantir a continuidade dos valores que legitimam a ideologia

³⁵ Lopes (2006, p. 31) afirma que “Hegel fez da teleologia o motor da história, o que implica que a sua existência e o seu movimento tenham um autor transcendente. Segundo Lukács, isso contribuiu fortemente para gerar posições míticas e/ou religiosas”.

³⁶ Vaisman (2007, p. 1) afirma: “É forçoso reconhecer, antes de mais nada, que o século XX assumiu ou enfrentou o pensamento de Marx a partir do padrão gnosiológico, sem interrogar se o mesmo era compatível com tal abordagem, supôs que o fosse, com base nos pressupostos da cientificidade corrente. Por outro lado, essa primeira suposição remete a uma segunda, a do acriticismo contemporâneo em geral, por meio do qual a cientificidade repousa e tem de repousar sobre algum tipo de fundamentação gnosiológica (teoria do conhecimento, lógica, ou epistemologia)”.

dominante, “[...] como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas” (Mészáros, 2008, p. 35).

Daí resulta que as instituições responsáveis pela educação devem, continuamente, se adaptar ao longo do tempo, tendo em vista responder positivamente às demandas impostas pela sociedade e suas determinações reprodutivas que se encontram em um contínuo processo de mutação. Foi com base nisso que, por exemplo, o uso da violência e da brutalidade foi abandonado enquanto “instrumentos pedagógicos”. Todavia, esse abandono não ocorreu por motivos humanitários, mas pelo fato de ter se tornado um desperdício econômico e/ou supérfluo para o sistema do capital. “E isso era verdadeiro não só em relação às instituições formais de educação mas também a algumas áreas indiretamente ligadas a ideais educacionais” (Mészáros, 2008, p. 43).

Partindo de tais pressupostos, podemos afirmar que os ideais gerais do capitalismo afetam diretamente os âmbitos sociais em suas particularidades e, dentre eles, a educação – formal e informal – não pode escapar desse preceito, uma vez que toda a práxis social encontra-se em uma inter-relação entre si, sendo impossível que um determinado complexo social esteja totalmente isolado dos demais, pois a sociedade representa um complexo de complexos, isto é, uma totalidade social. Portanto, os ideais capitalistas somente se efetivam ao estarem em sintonia com as determinações educacionais, responsáveis pelo repasse de conhecimentos, habilidades e ideais de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, não importando o sistema econômico e organizacional da sociedade, a reprodução social é responsável por assegurar que todo e qualquer indivíduo assumam como seus os ideais e valores dessa sociedade, caracterizando o processo de internalização de valores, hábitos e costumes sociais. Por meio desse processo, a sociedade assegura seus parâmetros reprodutivos.

Os locais responsáveis pela educação formal são importantíssimos para a formação do ser social, uma vez que transmitem tudo aquilo que deve ser assimilado pelos indivíduos em seu processo formativo. Desse modo, uma das principais funções das instituições escolares é promover a aceitação, total ou parcial, dos princípios orientadores da sociedade. No interior do sistema capitalista, esse processo ocorre

considerando a posição social do indivíduo, assim como as tarefas que lhe serão atribuídas no interior dessa sociedade. Nesse sentido,

Sob as condições de escravidão ou servidão feudal isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a *mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (Mészáros, 2008, p. 44-45).

Portanto, a educação é responsável por consolidar os valores construídos histórico-socialmente pelos próprios homens. Desse modo, é necessário que os seres humanos assimilem o conjunto de saberes, tais como ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, que foram acumulados ao longo do tempo e que a sociedade considera relevantes para a sua reprodução. É por meio desse processo que se constitui uma *segunda natureza*³⁷ que, por sua vez, não é produzida naturalmente, mas deve ser construída historicamente pelos homens. Daí podemos afirmar que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (Saviani, 2021, p. 13).

Logo, o complexo da educação é responsável por suscitar em cada ser humano singular, de modo direto e intencional, a constituição da generidade humana, isto é, o próprio fato de se constituir enquanto humanidade, que tem o seu desenvolvimento efetivado por meio da história e de forma coletiva entre todos os homens. Constituída dessa maneira, a educação encontra-se inserida no interior da dialética entre o ideal e o real, uma vez que precisa identificar quais são os elementos culturais que devem ser repassados para os demais seres humanos que se encontram em processo de formação, a fim de possibilitar a efetivação do processo de hominização dos próprios seres humanos. Para tanto, a educação deve buscar formas adequadas para alcançar o seu objetivo principal, considerando: 1) a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos e 2) a organização dos meios através dos quais cada indivíduo alcance o âmbito da generidade humana.

Sendo assim, a educação se relaciona com o âmbito ideal, responsável pelo conjunto de valores, saberes, habilidades acumuladas a partir da atividade

³⁷ Essa segunda natureza se constitui como um complexo produtor de novas necessidades que já não podem ser satisfeitas somente pelo processo de trabalho, conduzindo à origem de novos complexos sociais.

humana. Do mesmo modo, a educação está inserida no âmbito do real, uma vez que deve selecionar quais são os conhecimentos indispensáveis para a formação do ser humano enquanto generidade e, para que isso ocorra, é necessário considerar a realidade histórico-social sobre a qual estão fundamentados os valores e todo o arcabouço ideológico da sociedade. Dito de outra forma: é necessário um direcionamento dos pores teleológicos, visando encontrar uma “resposta” ativa e intencional da própria realidade objetiva. Portanto, a inter-relação entre idealidade e realidade, na qual a efetivação dos pores teleológicos se fundamenta na real constituição do ser e, do mesmo modo, a idealidade que conduz a realidade aos momentos desejados extrai dela possibilidades reais que já se encontram em sua própria constituição enquanto possibilidades³⁸.

O momento ideal é responsável por pôr em movimento a constituição de uma segunda natureza social produzida pelos homens através de seu trabalho. Assim, a especificidade do ser social encontra-se no fato do desencadeamento possibilitado pelos pores teleológicos que somente se efetivam na realização de determinado fim estabelecido idealmente.

No momento ideal, a essência do poder do ente material não se torna conhecida, demonstrando apenas as leis materiais da realidade que, mesmo reconhecidas, descobrem novas combinações que suscitam a produção de algo totalmente novo daquilo que se encontra em seu funcionamento natural sem a interferência de pores teleológicos. A novidade proveniente de tal produção se caracteriza pela consciência humana que possibilita o espelhamento da realidade, isto é, uma imagem da realidade objetiva que possibilita a efetivação dos pores teleológicos. Os estímulos suscitados pela produção e pelo espelhamento da realidade provocam determinadas reações físico-químicas.

No pôr teleológico do trabalho, porém, a imagem da realidade objetiva que surge da consciência adquire uma independência ampla. No sujeito ela se desvincula de modo cada vez mais resolutivo da ocasião dada na prática, que desencadeia biologicamente a sua percepção e a expectativa dela, reproduzindo em proporção crescente, cada vez mais diferenciada, a imagem

³⁸ Sobre isso, Lukács (2013, p. 405) afirma que “Nesse tocante, não é possível enfatizar suficientemente que, nessa união, o real constitui o momento objetivamente predominante: nada pode se tornar efetivo em termos de pores teleológicos que não tenha como fundamento a constituição real do ser; é certo que o ideal deve levar o real ao movimento desejado, podendo extrair dele coisas que ele, em seu ser natural, jamais teria realizado, mas toda essa liberação de possibilidades reais do ente-em-si já precisou estar contida neste como possibilidade real – independentemente de todo e qualquer pôr teleológico”.

do objeto (no sentido mais amplo possível), assim como ele é realmente, em si, independentemente das relações que o homem estabelece com ele no plano vital (Lukács, 2013, p. 407).

Todo esse processo descrito acima se caracteriza como um processo histórico-social, cujo problema ontológico, tanto em relação ao trabalho quanto à educação, se fortalece com o surgimento do ser social. O acúmulo de saberes, habilidades e conhecimentos produzidos pelo trabalho são momentos dinâmicos desse processo responsável pelo surgimento de um novo ser, ou seja, o ser social e a socialidade. Desse modo, “O homem que se tornou social é o único ser [*Wesen*] existente que – em proporção crescente – produz e aprimora ele mesmo as condições de sua interação com o seu meio ambiente” (Lukács, 2013, p. 410). Porém, para uma melhor compreensão desse processo, torna-se necessário compreender a constituição ontológica do complexo social da ideologia.

3.2 O complexo da ideologia na educação

Para continuarmos com nossa discussão, devemos abordar o complexo da ideologia, que o filósofo húngaro define como uma forma idealizada da realidade concreta, utilizada para tornar consciente a práxis social e conceber e efetivar a capacidade humana de agir conscientemente. Daí surge a necessidade de universalizar as respostas e/ou reações humanas em relação a conflitos sociais. Sendo assim, “[...] toda ideologia possui o seu ser-propriadamente-³⁹ social [...]” (Lukács, 2013, p. 465), uma vez que ela se origina no *hic et nunc* dos seres humanos que agem dentro da sociedade. As reações humanas, em determinadas circunstâncias, podem constituir-se enquanto uma representação ideológica.

Essa possibilidade universal de virar ideologia está ontologicamente baseada no fato de que o seu conteúdo (e, em muitos casos, também a sua forma) conserva dentro de si as marcas indeléveis de sua gênese. Se essas marcas eventualmente desvanecem a ponto de se tornarem imperceptíveis ou se continuam nitidamente visíveis é algo que depende de suas – possíveis – funções no processo dos conflitos sociais (Lukács, 2013, p. 465).

³⁹ O termo “ser-propriadamente-*assim*”, como é apresentada por Lukács em sua *Ontologia* (2013), refere-se à realidade efetiva e determinada de um ente ou fenômeno, tal como ele se apresenta em sua totalidade concreta.

Contudo, atualmente, o termo “ideologia” assumiu um sentido pejorativo devido aos conflitos sociais. A incompatibilidade dos conflitos sociais entre si pode assumir diferentes formas ao longo da história da humanidade, podendo se manifestar como uma interpretação – de tradições religiosas, de métodos científicos, etc. – que sempre constitui um meio de luta social. A principal questão que tais lutas buscam responder é “o que fazer?”, cujo conteúdo social é decisivo para sua real confrontação e não deve ficar presa apenas no plano ideal.

Entretanto, não podemos reduzir a ideologia a uma determinação única do agir intencional e de sua fundamentação teórica. Lukács (2013, p. 466) afirma que “Trata-se, com efeito, do momento predominante de um complexo dinâmico, ainda assim só de um dos seus momentos, e este só pode ser compreendido dentro do seu funcionamento na própria totalidade do complexo”.

Em relação ao conteúdo do pôr, é relevante tanto a unidade que existe em si quanto a diversidade de suas funções práticas, de tal modo que o ser humano age em uma determinada situação da realidade concreta, devendo tornar a mudança⁴⁰ o fim de sua atividade. Aqui, a intenção de defender e preservar o *status quo* emerge como uma intenção de um determinado pôr teleológico, mas somente quando ele se encontra ameaçado, isto é, quando a intenção é de protegê-lo de uma possível ameaça. Entretanto, o *status quo* só pode ser ameaçado por ações humanas, nas quais os pores teleológicos utilizados para defendê-lo visam provocar efeitos sobre os demais homens.

Somente uma análise dos pores teleológicos secundários – responsáveis por suscitar em outrem determinados pores correspondentes a um fim – pode eliminar as representações naturalistas vulgares que são responsáveis por condenar a ação das pessoas de acordo com seus interesses em relação à teoria da ideologia. Nesse sentido, nenhum ponto de vista individual, tese ou teoria, tanto verdadeira quanto falsa, pode constituir por si só uma ideologia. Contudo, elas podem vir a constituir uma ideologia após possibilitarem o enfrentamento e a resolução de conflitos sociais. Lukács (2013, p. 467-468) afirma:

A conexão de sua verdade ou falsidade com essa função de ideologia naturalmente desempenha um papel importante, inclusive ideológico, na análise concreta da respectiva situação concreta, mas, enquanto o tema for

⁴⁰ Lukács (2013, p. 466) afirma: “O termo ‘mudança’ deve ser entendido aqui em sentido extremamente geral, de modo a comportar também a defesa do respectivo *status quo*”.

as controvérsias sociais, isso não muda nada no fato de que devem ser consideradas como ideologias (ou, pelo menos, também como ideologias).

A unidade, ainda que abstrata, entre essência e função da ideologia nos reconduz à sua gênese, pois volta a tornar-se visível a função dupla da totalidade social que, juntamente com seu desenvolvimento e os problemas decorrentes dele, desencadeia no ser humano, concebido como um ser que responde, determinadas reações que podem ser entendidas como ideologias. O modo como o ser humano reage aos problemas pode ser, em sentido imediato, científico, mas isso não contradiz o campo de possibilidade de formulação dos problemas e de suas soluções, que só podem se efetivar no *hic et nunc* daquilo que existe-propriadamente-assim. O pensamento científico transforma-se em ideologia pelo efeito que ele exerce em tal *hic et nunc*. Esse efeito não precisa, necessariamente, ser intencional, pois “[...] a passagem de uma ideia para o plano ideológico pode dar-se no trajeto percorrido através de múltiplas mediações, inclusive de tal maneira que só no processo de mediação essa transformação se torne fato” (Lukács, 2013, p. 468).

Portanto, no ser social não pode haver nada que seu nascimento não seja determinado por esse mesmo ser social. Assim, todo o componente do ser social é codeterminado pelas circunstâncias sociais de seu surgimento. Isso corresponde à mais geral determinação sobre a ideologia e “[...] está embutida aí a suprema concretude, a única possível para o homem como ser social; a socialidade universal do próprio homem, como de todas as suas manifestações vitais” (Lukács, 2013, p. 469). Isso já foi observado por Lukács em outros fatores singulares do ser social, como a objetivação e a alienação⁴¹ que, como todas as categorias sociais, possuem um

⁴¹ Para Lukács, é por meio da objetivação que o trabalho transforma os objetos naturais em itens úteis para vida humana, visando determinados fins: “Na objetivação que experimentou mediante o trabalho, ele se tornou útil para certos fins, isto é, o seu ser-para-nós passa a constituir um momento material de sua constituição material” (Lukács, 2013, p. 420). Todo e qualquer pôr teleológico ideal são estruturados da mesma maneira, onde a objetivação será concebida como a categoria fundamental para a compreensão do ser social fundado em pores teleológicos. Desse modo, a objetivação deve, necessariamente, perfazer a “essência realmente objetiva do ser social” que também revela determinada atividade dos seres sociais que ao mesmo tempo que atuam objetivando o mundo objetivo, também modificam o seu próprio ser concebido como ser objetivante. As alienações, tanto em níveis iniciais como em altos níveis, são pores teleológicos como relação sujeito-objeto, onde o sujeito atua sobre o objeto e este sobre aquele produzindo novidades em relação aos objetos naturais, onde sujeito e objeto não devem ser concebidos isoladamente e independente. Portanto, toda e qualquer objetivação do objeto será concomitantemente uma alienação do sujeito. Todavia, Lukács afirma que “É impossível assumir aqui a tarefa de tentar descrever, nem que seja em seus contornos mais grosseiros, a relação entre objetivação e alienação, que se encontra em constante mudança através da história, também em termos de qualidade” (Lukács, 2013, p. 423). Somente com um caráter desantropomorfizante do trabalho é que possibilitará, gradualmente, o desaparecimento da alienação nas objetivações que não é produzido pela crescente socialização que, por sua vez, possibilita o

duplo aspecto: determinam, por um lado, todas as manifestações vitais do ser social de modo universal, em sua genericidade e, por outro lado, constituem a singularidade especificamente social.

A singularidade, desse modo, é uma propriedade ontológica geral de todos os processos e todas as coisas e, nesse sentido, o ser humano também é singular. Em nível pessoal, a singularidade é uma forma complexamente sintética, na qual a expressão pessoal regula a peculiaridade dos pores teleológicos e as reações de outrem em relação às alternativas, caracterizando a unidade social do homem. É justamente nessa cadeia de decisões que a “verdadeira essência da singularidade social” (Lukács, 2013, p. 469) se manifesta, ou seja, a dimensão pessoal do ser humano. Do mesmo modo, não podemos esquecer que as alternativas são provenientes do *hic et nunc* social, sobre o qual o ser humano tem que viver e atuar. Entretanto, as perguntas que o homem têm que responder não são postas somente pelo ambiente social, pois cada uma dessas perguntas representa um campo de ação de possibilidades. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 470) afirma que “[...] o homem é pessoa ao fazer ele próprio a escolha entre essas possibilidades”.

Mesmo ao se isolar sob determinadas condições sociais, o ser humano mantém seu caráter social. Sendo assim, a realização pessoal – o ser pessoa – e as reações correspondentes ao ser-propriadamente-assim histórico-social compõem um

surgimento de padrões linguísticos totalmente desprovidos de personalidade, caracterizando a alienação individual da linguagem, onde “Torna-se cada vez mais fácil reconhecer as pessoas pela escolha das palavras, pelo seu vocabulário, por suas formulações sintáticas etc., apreendê-las como individualidades, mais do que em estágios anteriores” (Lukács, 2013, p. 424). Entretanto, a alienação que pretenda se efetivar, deve se objetivar, pois as ideais e sentimentos que não foram alienadas se caracterizam como meras possibilidades, demonstrando o seu verdadeiro significado pelo processo de objetivação, onde a objetividade simples não se relaciona com os valores e somente no interior da relação objetivação-alienação pode ser passível de valoração. Contudo, tal caráter de valoração não pode ser concebido de maneira absoluta, pois tais pores teleológicos são momentos do ser social que, portanto, “[...] podem tanto representar um valor quanto algo adverso ao valor [...]” (Lukács, 2013, p. 425). Desse modo, somente pelo fato de a relação objetivação-alienação consistir em um momento do ser social torna viável a possibilidade da existência de valores e de valorações. Disso resulta a análise da relação entre objetivação e alienação devem iniciar pela constatação que ambas constituem fatos ontológicos produzidos por um ato unitário e que sua distinção histórico-social se caracteriza justamente naquela constatação – dois momentos de um ato unitário –, representando as suas “[...] diferenças ontológicas reais” (Lukács, 2013, p. 425). Assim, a objetivação representa uma transformação da realidade objetiva como socialização e a alienação, por sua vez, promove o desenvolvimento do sujeito também em direção à socialização. Entretanto, no entender de Lukács a socialização do objeto será mais homogênea se comparado à socialização do sujeito, onde “A pedra mais rudimentarmente polida da pré-história abandona a mera objetividade natural de modo tão resolutivo quanto a mais complexa das máquinas” (Lukács, 2013, p. 425). Com isso, o autor não pretende negar a importância dos progressos obtidos, pois eles representam um avanço relevante para a sociedade em desenvolvimento, principalmente por caracterizar um afastamento da barreira natural e um salto em direção ao social que será “único e definitivo”.

mesmo complexo, tendo em vista que, ontologicamente, é errôneo separar o âmbito histórico do social e, conseqüentemente, afirmar um em detrimento do outro. Daí resulta que a ideologia, em sentido mais amplo, deve ser entendida a partir do fato de que todas as realizações humanas são determinadas pelo ser social.

Marx já havia explicitado que os seres humanos se tornam conscientes e as ideologias auxiliam nos conflitos sociais que têm seus fundamentos no desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a ideologia pressupõe os conflitos sociais que são travados no âmbito socioeconômico – em sua forma primordial – mas que também podem desenvolver formas específicas em cada sociedade. Todavia, não podemos esquecer que os seres humanos, em sua singularidade, são responsáveis, ontologicamente, por toda atividade social e, do mesmo modo, pelos conflitos que podem ser concebidos como embates de interesses entre homens singulares ou entre grupos humanos, formados pela forte convergência entre os interesses daqueles indivíduos singulares que os compõem. Do mesmo modo, dois grupos ou mais podem ser antagônicos entre si quando os interesses não coincidem. Nessa situação de conflito já se encontra o modelo mais geral que representa o surgimento das ideologias,

[...] pois esses antagonismos só podem ser enfrentados eficazmente na sociedade quando os membros de um grupo conseguem convencer a si mesmos de que seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade como um todo, portanto, de que cada um daqueles que defende esses interesses, simultaneamente faz algo útil para a sociedade como um todo (Lukács, 2013, p. 471).

Portanto, o surgimento das ideologias pressupõe determinadas estruturas sociais, nas quais grupos distintos e de interesses antagônicos atuam e pretendem se impor à sociedade em sua totalidade enquanto interesse geral. Em suma, as ideologias se manifestam como uma característica geral de todas as sociedades de classes, pois os interesses são determinados pelas estruturas sociais. Entretanto, não se pode esquecer que essa determinação somente põe em movimento a práxis social quando os homens, em sua singularidade, assumem os interesses como seus próprios e tentam impô-los a outras pessoas. Do mesmo modo, isso pode ser evidenciado em sociedades mais primitivas, nas quais não há antagonismo entre interesses grupais. No trabalho primitivo, a dominação da natureza não atinge o nível da reprodução e demonstra que as relações humanas ainda não atingiram uma multiformidade presente nas sociedades classistas. Isso acontece, pois, as atividades

– caça, coleta, pesca – não implicam, necessariamente, uma transformação da natureza, pois ainda se encontram no nível natural, visando apenas aproveitar tudo aquilo que a natureza proporciona para a manutenção e reprodução da existência humana. Os comportamentos humanos determinados como necessários para a sobrevivência surgem simultaneamente com o trabalho. As “virtudes” provenientes desses comportamentos, posteriormente, se tornam importantes para as ideologias, pois os comportamentos que adquirem formas ideológicas possuem a sua origem no trabalho, ainda que primitivo.

Daí resulta que tudo isso só pode se realizar em formas objetivas, pressupondo determinados conhecimentos que, por sua vez, implicam na existência de um rico vocabulário, realizando a fixação humana do conhecimento pela nomenclatura tanto das espécies vegetais e animais quanto de costumes e modos de vida. A isso pode ser acrescentada uma forma mais elevada da comunicação humana, ou seja, aquela que, por meio dos pores teleológicos secundários, visa determinar o comportamento humano, pois esta já deve estar universalmente difundida; caso contrário, as atividades primitivas – coleta, caça e pesca – não seriam possíveis. Desse modo, Lukács (2013, p. 474) afirma que “[...] um dos lados da posterior ideologia tinha de estar presente, a saber, certa generalização social das normas da ação humana, mesmo que estas ainda não se imponham de modo antagônico na luta de interesses grupais”.

No contexto da sociedade primitiva, que ainda se encontra fortemente presa às tradições e costumes, a educação não pode ser permissiva em relação ao comportamento dos indivíduos. Afinal, mesmo de forma rudimentar, esses indivíduos já carregam os fundamentos de uma ideologia que molda suas percepções e ações. Isso acontece porque a educação desempenha um papel fundamental ao estabelecer normas sociais gerais que orientam a população, especialmente no que diz respeito a como se comportar no futuro, tanto em nível individual quanto em grupo. Além disso, a educação impõe certos modelos de comportamento que podem ser considerados positivos, mas também existem aqueles que não são tão benéficos. Essa socialização, que se assemelha a um “costume herdado”, na verdade, é resultado de ideias distorcidas que se perpetuam ao longo do tempo, baseadas em diferentes formas de estranhamento que podem limitar o desenvolvimento pleno do indivíduo e da coletividade. É essencial, portanto, que a educação não apenas transmita conhecimentos, mas também promova uma reflexão crítica sobre essas normas e

costumes, permitindo que os indivíduos questionem e, se necessário, transformem as tradições que não contribuem para um convívio social harmonioso e justo na sociedade.

Isso apenas demonstra que muitos elementos da ideologia já se encontravam presentes nos estágios iniciais do desenvolvimento social, pois os antagonismos sociais que passaram a ser resolvidos ideologicamente não desenvolveram novos modos e novas ferramentas para dar conta dessas novas necessidades, mas encontraram meios para isso ao reelaborar aqueles já existentes nos estágios iniciais do desenvolvimento social, de modo que correspondessem às novas tarefas.

Desse modo, pode ser afirmado que determinados tipos de ideologia remontam ao início do desenvolvimento social sem, com isso, contradizer o fato de que os problemas ideológicos, provenientes das sociedades de classes, resultem de tempos históricos posteriores, mas requerem que sua gênese e seu efeito sejam determinados de modo mais amplo. Isso evidencia que a ideologia não necessita estar incondicionalmente e exclusivamente restrita a esses tipos de conflitos provenientes das sociedades classistas.

Os conflitos provenientes da relação entre os seres humanos singulares e a sociedade ocorrem frequentemente em estágios desenvolvidos, mas não podemos esquecer que eles recebem tal relevância enquanto formas fenomênicas, que são importantes para os antagonismos de classe objetivamente sociais. Do mesmo modo, não podemos negligenciar os conflitos referentes à constante ameaça que a sociedade enfrenta e, desse modo, ao próprio ser humano singular que a constitui, partindo das “forças incontroláveis” da natureza.

Não podemos abordar a questão ideológica de modo unilateralmente científico-gnosiológico e negligenciar o seu aspecto ontológico-prático, pois

Não é só a luta constante da ciência contra tais ideologias que constitui um fator significativo do desenvolvimento da humanidade; essa luta, muito antes, também é um componente da própria história da ideologia e, precisamente do ponto de vista da ontologia social, trata-se de um componente significativo. Com efeito, no embate das ideologias ou, em estágios mais desenvolvidos, na luta ideológica das classes, o desmascaramento de uma ideologia pela outra desempenha um papel importante, por vezes decisivo (Lukács, 2013, p. 480).

Daí resulta que a ideologia somente pode ser realmente compreendida pela sua atuação social, ou seja, pelas suas funções sociais. Nesse sentido, ela torna-se

um poder em relação ao ser social quando o seu ser-propriadamente-assim estiver em convergência com as exigências essenciais do desenvolvimento da própria essência, que também é um processo gradual, não podendo ter como critério o ser gnosiológico, mas um determinado impulso para a relação entre respostas e perguntas que são postas pelo mesmo ser-propriadamente-assim em relação ao desenvolvimento social e por seus conflitos.

Nesse “esclarecimento autêntico” das ideologias, a ontologia da vida cotidiana deve desempenhar a função de mediadora entre a condição econômica e a ideologia que dela decorre. Sendo assim, a correta investigação da ideologia somente pode prosseguir quando as ideologias não estiverem mais subordinadas a determinados juízos de valor gnosiológicos.

Já afirmamos anteriormente que o ser humano, por essência, é um ser que responde, podendo, a partir daí, explicar os problemas da reprodução imediata e, sobretudo, aqueles provenientes do trabalho que possui o seu objetivo imediato e, desse modo, a preservação e a reprodução da própria vida são impostas aos seres humanos como uma “coercividade imediata”. Desse desenvolvimento, resulta a produção dos pores teleológicos secundários, responsáveis por suscitar um comportamento em outrem e conferem uma crescente importância tanto extensiva como intensiva para o processo de produção e para a sociedade em sua totalidade.

Em relação ao trabalho mais primitivo e às consequências de sua divisão social, já se propõem aos seres humanos novas tarefas que, por sua vez, exigem e mobilizam forças psíquicas de um novo tipo, “[...] pense-se no papel da coragem pessoal, da sagacidade inventiva, da cooperação despreendida no caso de alguns trabalhos empreendidos coletivamente [...]” (Lukács, 2013, p.484). Daí resulta que os pores teleológicos, quanto mais desenvolvida se encontrar a divisão social do trabalho, encontram-se direcionados para a consolidação desses “afetos” que, a partir de então, tornam-se indispensáveis para o ser humano. Aqui o que importa é a correta distinção entre se um determinado pôr teleológico desencadeia uma série causal ou se resulta no desencadeamento de um novo pôr teleológico.

É desse modo que ocorre o processo de desenvolvimento do homem enquanto homem, que é efetuado no em-si do processo do trabalho, ou seja, em seu caráter objetivo. Esse em-si somente se torna consciente e, ao mesmo tempo, produz no ser humano o seu ser-para-si, quando a relação com a natureza é efetuada pelo próprio homem ao alcançar a condição de uma consciência social que, por sua vez,

se eleva gradativamente a uma condição de autoconsciência humana. Aqui, a alienação dos pores teleológicos deve ser considerada como decisiva para tal processo, pois

Os objetos naturais da objetivação de fato têm de preservar o seu ser-em-si indiferente, mas na objetivação eles ainda se tornam, ademais, momentos de um processo, que, por um lado, permanece indissolúvelmente ligados aos sujeitos existentes da alienação, mas, por outro lado, reiteradamente se dissocia deles e alcança uma existência social independente deles (Lukács, 2013, p. 486).

Isso não se limita somente ao “devir-para-nós⁴²” na forma de ideias, vivências etc., pois ultrapassa a condição de fundamento da alienação a partir do momento em que se transforma em uma objetivação autônoma, confrontando-se com os próprios sujeitos enquanto “‘mundo’ objetivado próprio” (Lukács, 2013, p. 486), que influencia os pores teleológicos futuros. Isso pode acontecer: 1) pela transformação, até certo ponto parcial, das experiências espirituais individuais comuns de um determinado grupo; 2) servindo como modelo para decisões futuras e 3) convertendo, tanto em relação ao ser humano singular como a grupos, a continuidade objetivamente disponível de suas ideias, sentimentos etc. em componentes dinamicamente mobilizados de sua própria consciência.

Lukács nos adverte que não podemos negligenciar os interesses coletivos provenientes da divisão social do trabalho, mesmo em níveis mais primitivos, pois pode acarretar uma cisão entre o interesse particular e o interesse comum, coletivo. A partir daí, surge não somente um antagonismo entre interesses, mas também a sua forma necessária de enfrentamento, necessariamente ideológica⁴³. Esse comportamento de justificar ideologicamente o modo de proceder dos seres humanos é justificado por essa elevação do particular ao plano da generidade, que também

⁴² Lukács, em sua *Ontologia* (2013), utiliza o termo “devir-para-nós” para se referir ao modo como o ser humano percebe e interpreta o processo de transformação da realidade. É o devir enquanto fenômeno consciente, ou seja, não apenas o que está mudando, mas como essa mudança é compreendida e significada pelos sujeitos sociais.

⁴³ Sobre isso Lukács (2013, p. 488) afirma: “O jovem Hegel já havia percebido esse aspecto do problema. Em sua *Constituição da Alemanha*, ele fala que os conflitos são travados com violência, mediante a luta de um particular contra outro particular, mas que filosoficamente na base dessas lutas está que o respectivo dominador não funda ‘seu domínio sobre a violência de particularidades contra particularidades, mas na universalidade; essa verdade, o direito que ele reivindica para si, tem de ser tomado dele e dado àquela parte da vida que é exigida’. Aqui Hegel toca num dos complexos mais essenciais de perguntas enfrentados e resolvidos ideologicamente no decorrer das lutas de classes, cuja arma com muita frequência foi o desmascaramento de um interesse que se anuncia geral como meramente particular, ou a proclamação de um interesse tido como particular como autenticamente social, portanto, geral”.

pode ser percebida em relação à educação, à política e à economia, sendo concebida como uma autojustificação ao afirmar que determinado modo de agir é a realização das normas gerais.

É justamente a partir daí que a generidade assume um caráter ideológico que não decorre do fato de ela ser verdadeira ou falsa, se ela é fundamentada cientificamente ou de modo místico. Aqui importa o fato de um determinado estrato social vislumbrar nela uma forma apropriada para enfrentar e resolver os conflitos sociais que podem alcançar um nível de intimidade pessoal. “Por essa razão, a sua existência social é igualmente independente do caráter moral dos motivos de sua aplicação” (Lukács, 2013, p. 489).

Essa tendência de elevação e de autojustificação dos interesses particulares é observável em toda a história da humanidade. Tomando como exemplo a Revolução Francesa, a qual possibilitou a ascensão da burguesia ao poder e a derrubada do absolutismo feudal, ao apresentarem os seus interesses particulares como gerais, resultando em uma mudança no desenvolvimento da humanidade. Desse modo, Lukács (2013, p. 489) afirma que

[...] as mais diferentes espécies de generalização podem, em determinadas conjunturas históricas, inflamar um entusiasmo autêntico e duradouro em grandes massas, podem contribuir para que as questões que decidem o destino do desenvolvimento da humanidade obtenham um desfecho tão coerente, em tão grande estilo, como não teria sido socialmente possível sem o desencadeamento de uma ideologia correspondente, só mediante a realização diretamente intencionada dos fins objetivamente econômicos.

É de suma importância recorrer à dialética entre o ideal e o real para melhor compreender essa questão que, em uma perspectiva ontológica, constitui um complexo unitário a partir de complexos reais que, em sua inter-relação, se modificam e se preservam. Nessa dialética, a essência é concebida como um estágio do ser que “[...] em sua autonomização – relativa – do ser, ganha expressão, em sua universalidade, um movimento do próprio ser, mostra, por outro lado, que a vinculação de essência e fenômeno é necessária; a produção de fenômenos faz parte da essência da essência” (Lukács, 2013, p. 490).

Daí resulta que, em relação ao ser social, ocorre uma intensificação qualitativa das formas mais simples do ser. Inicialmente, isso tem como base a gênese e a determinação ontológica de seus momentos através de pores teleológicos, responsáveis por desencadear cadeias causais reais, unindo em si a essência operante real e o fenômeno, surgidos a partir de interações diversas daquelas que

usualmente ocorrem em complexos de modo meramente causal; posteriormente, isso resulta no surgimento de determinadas forças objetivadas, alienadas que, por sua vez, desencadeiam outras objetivações e alienações.

A partir daí surge algo totalmente novo em relação ao ser social, caracterizado pela generidade não-muda, ou seja, “[...] surge uma interação permanente entre o exemplar individual e o próprio gênero, a qual reverte permanentemente em estado consciente interior” (Lukács, 2013, p. 491). Mas não podemos esquecer que, nesse momento, a superação da generidade muda é aqui analisada do ponto de vista da ideologia. Do mesmo modo, a objetivação possui uma tendência para a constituição do gênero humano que ocorre de modo gradual no processo histórico até se efetivar enquanto realidade plena, ou dito de outra forma, “[...] significa que a convergência e a divergência de socialidade e generidade propõem tarefas permanentemente novas a serem cumpridas pela atividade material e ideológica dos homens” (Lukács, 2013, p. 491).

A educação exerce um papel central e de extrema relevância na disseminação e internalização de componentes ideológicos. Ela atua prescrevendo normas gerais de conduta e moldando a nossa forma de interpretar o mundo. Desde os tempos das sociedades mais primitivas, a socialização, seja ela escolar ou ritualística, já reforça regras de conduta que carregam consigo elementos de ideologia, por mais elementar que possam ser. Nesse percurso, o que se transmite como tradição invariavelmente traz consigo uma carga de valores e pressupostos sobre a natureza humana e a organização da nossa sociedade.

Para que a educação não se restrinja a repetir modelos e valores já estabelecidos, é essencial promover um despertar autêntico para as ideologias. Isso implica revelar a conexão intrínseca entre a situação econômica e a forma ideológica, e, fundamentalmente, deslocar o julgamento do simples campo do conhecimento para examinar sua função social concreta, no mundo real. Somente assim o aluno terá a oportunidade não apenas de conhecer as regras que herdou, mas também de questioná-las e transformá-las, respondendo aos conflitos e às necessidades do seu próprio contexto.

A relação entre ideologia e educação, desse modo, se apresenta como um terreno fértil e dinâmico, onde a essência e a aparência se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Ao mesmo tempo em que a educação busca compreender as realidades sociais, ela também pode internalizar formas de estranhamento e, também, de sua

superação. Reconhecer essa dualidade permite que a educação integre a reflexão crítica com o engajamento prático, preparando indivíduos capazes de intervir de forma consciente e transformadora na realidade que os cerca, representando o seu *agir ideologicamente* de modo ativo e intencional, por meio do qual o homem deve responder de forma adequada às demandas solicitadas pela própria sociedade.

3.3 O agir ideologicamente nas reformas educacionais

Sobre a unidade entre essência⁴⁴ e fenômeno⁴⁵, Marx apresenta que os seres humanos são responsáveis pela criação de sua própria história e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da essência é independente da vontade e dos pensamentos humanos. “Entretanto, essa necessidade resulta num ininterrupto novo surgimento de constelações que resultam no único campo de ação real para a práxis humana, que é o que existe em cada caso concreto” (Lukács, 2013, p. 494). Essas “novas constelações” são determinadas pela necessidade do desenvolvimento da essência, compreendida como campo de ação para os pores teleológicos reais possíveis e não no sentido de uma determinação geral, pois – no interior do campo de ação – cada pôr teleológico surge como uma alternativa possível exclusivamente para ele, excluindo completamente qualquer predeterminação e, desse modo, a necessidade da essência assume uma forma de possibilidade para a práxis dos seres humanos singulares.

Os pores determinados pelo desenvolvimento da essência não constituem meras mediações em conformidade com a necessidade, mas influenciam direta e indiretamente na decisão da essência, auxiliando na determinação do mundo

⁴⁴ De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007, p.358-359), podemos entender por *essência*, em geral, “[...] qualquer resposta à pergunta: *o que é?* P. ex., nas expressões ‘Quem foi Sócrates? Um filósofo’, ‘O que é o açúcar? Uma coisa branca e doce’, ‘O que é o homem? Um animal racional’, as palavras ‘um filósofo’, ‘uma coisa branca e doce’, ‘um animal racional’ exprimem a E. das coisas a que se faz referência nas perspectivas perguntas”. Contudo, quando Lukács utiliza o termo essência em sua Ontologia, podemos entendê-la não como uma verdade eterna e imutável, como era comum nas ontologias clássicas. Essência, na perspectiva lukacsiana, deve ser entendida como um complexo de determinações que se conserva no processo histórico, ou seja, o que permanece e articula os diferentes momentos de uma totalidade.

⁴⁵ Segundo Abbagnano (2007, p. 436-437), fenômeno é “[...] 1. O mesmo que *aparência* (v.). Nesse sentido o F. é a aparência sensível que se contrapõe à realidade, podendo ser considerado manifestação desta, ou que se contrapõe ao fato, do qual pode ser considerado idêntico”. Já Lukács, em sua Ontologia, usa o termo fenômeno para designar a manifestação sensível e imediata da realidade. Não é algo ilusório ou superficial, mas sim uma existência ontológica própria. O fenômeno é a forma pela qual a essência se expressa em determinado momento histórico.

fenomênico existente em si, que não é somente uma realidade em geral, mas também uma realidade histórica concreta, na qual os pores teleológicos influenciam o desenvolvimento concreto da própria essência, ou seja, influem em sua forma fenomênica concreta, demonstrando o caráter desigual de seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da essência determina os traços fundamentais da história da humanidade, mas a sua forma ontologicamente concreta decorre das modificações ocorridas no mundo fenomênico – tanto da economia quanto da superestrutura – que só podem se concretizar como consequência dos pores teleológicos, “[...] entre os quais também a ideologia ganha expressão enquanto meio de enfrentar e resolver os respectivos problemas e conflitos” (Lukács, 2013, p. 495).

A dinâmica econômica, intrínseca à estrutura social e operando à revelia da vontade humana, gera diversas possibilidades objetivas para o avanço real. Tais possibilidades, por sua natureza, tendem inexoravelmente a configurar modalidades mais sociais da existência social, ou seja, “[...] rumo a um ser-si-mesmo cada vez menos falsificado ontologicamente [...]” (Lukács, 2013, p. 495). Contudo, permanecem no plano das potencialidades objetivas, aguardando a intervenção humana. A concretização dessas potencialidades, em um patamar condizente com a essência da humanidade, depende crucialmente das escolhas teleológicas entre as alternativas disponíveis.

Daí resulta que a possibilidade objetiva e a necessidade aparentam uma relação antagônica entre si, pois em cada estágio do desenvolvimento, os seres humanos só podem conduzir ao nível de ser uma generidade autenticamente humana e admitida pelo mesmo estágio da possibilidade objetiva, ou seja, “[...] a sua possibilidade é necessidade absoluta: um campo de ação rigorosamente determinado das possibilidades humanas num determinado estágio da generidade autêntica” (Lukács, 2013, p. 496).

Inicialmente, a totalidade da sociedade encontra-se direcionada para a resolução de conflitos; posteriormente, surge a necessidade de delegar, de modo ocasional ou permanente, homens – singulares ou em grupo – para a solução de tais conflitos. Para tanto, devem ser elaborados determinados sistemas, conectados entre si, tendo como finalidade resolver e enfrentar, em conformidade com os interesses da sociedade, os conflitos sociais provenientes da vida cotidiana. Todavia, devemos ter em mente que, a partir do momento em que a estratificação das classes sociais se

torna realidade, os interesses da sociedade coincidem intencionalmente com os da classe dominante.

O conteúdo de tudo aquilo que deve ser concebido como relação de identidade e não-identidade⁴⁶ não pode ser determinado pela objetividade social, mas pelo interesse da classe dominante, que determina o modo como os conflitos são resolvidos. Sobre isso, Lukács (2013, p. 499) afirma:

Nesse processo, o que socialmente forma em si um todo coerente pode muito bem ser separado e o heterogêneo pode ser reduzido a um denominador comum; se e quando isso acontece, se e quando a união ou a separação estão corretas não é decidido por critérios lógicos (embora tudo apareça numa forma lógica), mas pelas necessidades concretas de uma situação histórico-social concreta.

Em relação ao seu fundamento ontológico, em toda e qualquer comunidade humana surgem questões que são comentadas tidas como *políticas*. Porém, é impossível determinar com exatidão os seus limites, mas pode-se afirmar que “[...] é difícil até mesmo imaginar algum tipo de práxis social que, sob certas circunstâncias, não pudesse tomar corpo como questão importante e eventualmente até determinante do destino da comunidade inteira” (Lukács, 2013, p. 502).

A política, entendida como determinante para a comunidade em sua totalidade, evidencia a distinção entre o “destino de toda uma sociedade” e as ações ou interesses dos homens singulares. Daí resulta que a política constitui um “complexo universal da totalidade social” (Lukács, 2013, p. 502), da práxis mediada e, portanto, não pode ter uma universalidade espontânea e permanente como ocorre com a linguagem⁴⁷.

Aqui, fica evidente que o critério da função e do significado histórico da ideologia não pode corresponder a uma correção gnosiológica objetiva do seu conteúdo, isto é, como um espelhamento mecânico da realidade; ao contrário, deve ocorrer considerando o modo e a direção que o seu impacto influencia as tendências responsáveis pelo desenvolvimento das forças produtivas. Contudo, essa rejeição dos

⁴⁶ Em sua Ontologia, Lukács (2013, p. 264) apresenta a identidade como a permanência relativa de um ente consigo mesmo ao longo do tempo. Refere-se à continuidade ontológica: mesmo em transformação, algo mantém traços que o tornam reconhecível como “o mesmo”. No ser social, essa identidade não é estática, mas processual. Já a não-identidade é a diferença, a transformação, a ruptura que ocorre no interior do processo. Representa o movimento dialético que desafia a permanência, introduzindo novas determinações. No ser social, a não-identidade é condição da historicidade, pois sem ela, não há desenvolvimento.

⁴⁷ Aqui, a linguagem é entendida por Lukács (2013, p. 502) como “[...] órgão primordial da apropriação do mundo através da objetivação dos objetos, bem como dos sujeitos que os põem pela alienação e se apropriam deles”.

critérios gnosiológicos não deve conduzir a questão da ideologia para um extremo oposto, caracterizando um “[...] puro pragmatismo impensado e desprovido de ideias” (Lukács, 2013, p. 505).

Todos os conteúdos ideológicos provenientes das decisões políticas não podem ser concebidos como irrelevantes, do mesmo modo que não podem afirmar de modo exclusivo o “êxito prático momentâneo” e as razões que a determinam. Todas as decisões políticas possuem dois motivos que são objetivamente distintos, mas, na realidade, encontram-se interligados entre si:

O primeiro é o que Lenin costumava chamar de elo mais próximo da corrente, a saber, aquele ponto nodal de tendências atuais, cuja influência resolvida é capaz de ter um efeito decisivo sobre o acontecimento global. Isso nem sempre e, no caso concreto, apenas excepcionalmente é a mudança imediata inevitável na própria essência. No decurso concreto da história, ela só raramente é reconhecida, e até há situações em que nem o conhecimento mais claro em torno dela poderia ter poder propulsor, decisivo. Pense-se na Revolução Russa de 1917. Lenin não tinha nenhuma dúvida de que condições objetivas para uma revolução socialista estavam dadas com a derrocada do czarismo em fevereiro. Ele inclusive sempre proclamou essa sua convicção, mas não teria podido realizá-la nem com a melhor propaganda a favor dessa perspectiva se não tivesse identificado o “elo da corrente” da etapa dada do desenvolvimento no anseio por paz entre todos os trabalhadores e no desejo de ter terra entre os agricultores. As duas palavras de ordem “terra e paz” podiam ser tidas como realizáveis – se consideradas apenas segundo o seu teor puro e simples – também na sociedade burguesa. A genialidade política de Lenin, diante disso, consistiu em ter reconhecido o antagonismo de que elas, por um lado, constituíram o anseio insaciável e ardente das grandes massas, mas, por outro, eram praticamente inaceitáveis para a burguesia russa e, sob as circunstâncias dadas, tampouco receberiam apoio ou seriam passivamente toleradas nem mesmo pelos partidos pequeno-burgueses. Assim, as finalidades políticas estipuladas, que em si nem precisariam revolucionar a sociedade burguesa, se transformaram em material explosivo, em veículo para provocar uma situação em que a revolução socialista pudesse ser realizada exitosamente (Lukács, 2013, p. 505).

Esses “elos” de que Lukács fala devem ser considerados de forma concreta e historicamente. Somente assim podemos circunscrever o critério ideológico-político, no interior do qual um determinado conflito econômico pode ser resolvido a partir de meios políticos. Estritamente relacionado a esse critério, encontra-se o problema da duração dessa solução. Ainda em relação ao primeiro complexo de problemas – a constituição concreta do critério – Lukács rejeita toda e qualquer crítica meramente gnosiológica do conteúdo da ideologia operante, tanto de sua correção quanto de sua falsidade. Do mesmo modo, os diversos pontos de vista morais, singularmente, não podem constituir critérios para a constituição de uma ideologia, pois, do contrário, constituiriam “ideologias puramente demagógicas” (Lukács, 2013, p. 506-507), que,

na imediatidade da práxis política, podem aparentar ser meios adequados para solucionar crises. Contudo, tal critério isolado não é suficiente para essa finalidade. Isso decorre do fato de que a práxis política se encontra direcionada para a unidade entre essência e fenômeno da realidade social em sua totalidade, que só pode ser apreendida em sua imediatidade, contendo em si a possibilidade de que o objeto intencionado pela prévia ideação e o objeto alcançado pelo pôr teleológico permaneçam direcionados para o mundo dos fenômenos, que é responsável por encobrir a essência, mais do que revelá-la.

Por essa razão, o fenômeno total da práxis político não seria esgotado se, durante a análise, a sua efetividade imediata fosse considerada como critério exclusivo, embora esta inquestionavelmente constitua um momento importante e até indispensável da sua totalidade. Com efeito, uma resolução política, a concepção política que está na sua base etc. deixam de ser politicamente relevantes quando lhes falta qualquer efetividade (Lukács, 2013, p. 507).

Essa efetividade imediata não pode ser considerada como algo absoluto, pois essa concepção se tornaria superficial. Para que isso não ocorra, é necessário que a análise objetivamente ontológica da história se atente às cadeias causais provenientes das decisões políticas concretas. A duração dessa efetividade não corresponde a um determinado lapso de tempo abstrato, mas é quantitativamente determinada pelos novos momentos causais postos em movimento no pôr teleológico. Para tanto, não importa o nível da consciência, influenciando diretamente “[...] nas tendências econômicas decisivas que entraram em crise” (Lukács, 2013, p. 507). Nesse sentido, a duração proporciona um critério para as decisões políticas, somente se suas consequências forem capazes de incidir nas tendências reais do próprio desenvolvimento social, mas sem se importar com sua fundamentação ideológica.

Está claro que, quanto maior for a divergência que surgir nesse ponto, tanto menor será a durabilidade contida de modo geral na decisão mesma. Sendo assim, a efetividade da ação política só se torna completa na duração. É esta que indica que o êxito atual não só conseguiu produzir um agrupamento momentâneo e fugas de forças, que parecia suficiente para enfrentar e resolver de modo imediato uma situação de crise, mas também simultaneamente deu um impulso efetivo às forças essenciais que atuavam por trás das decadências agudas (Lukács, 2013, p. 507-508).

Lukács nos adverte que isso deve ser entendido em sua especificidade histórico-social concreta, caracterizando um duplo aspecto inseparável entre si: por um lado, no interior do processo histórico, se impõe o âmbito socioeconômico necessário, ou seja, a essência, pois todos os atos e decisões só podem acelerar ou

desviar a essência de seu curso normal; por outro lado, sendo realidade, a essência nunca se encontra desassociada do seu ser-propriadamente-assim, isto é, de sua inalienável especificidade na realização. Daí resulta uma “[...] unidade preche de contradições da determinidade social objetiva e da influência marcante das pessoas mobilizadas para a atividade sobre o ser-propriadamente-assim da estrutura e dinâmica sociais daí resultantes” (Lukács, 2013, p. 508).

A dificuldade de percepção e, por sua vez, de explicação dessa contradição enquanto unidade é proveniente de falsas ideologias que possibilitam o surgimento de concepções fetichizantes em relação ao processo econômico, entendido como independente das atividades humanas. Inicialmente, tomando um determinado momento imediato, essa inter-relação nos demonstra que é impossível a existência de qualquer efetividade na resolução de conflitos sociais sem a mobilização e a organização de uma determinada camada social decisiva para o momento. Mas somente no plano puramente abstrato não importa qual seja essa camada, pois o caráter moral e ideal responsável por colocar em movimento essa camada social possui uma extrema diversidade caracterizada pela sua própria particularidade, pelas constituições especificamente humanas e políticas em relação às suas ações futuras. Em outras palavras, é o caráter humano-social que determina o caminho, o direcionamento e o conteúdo da práxis futura, pois, enquanto ser que responde, o homem é dependente das questões que a história lhe coloca. Do mesmo modo, o movimento social objetivo não pode ser independente de sua gênese humano-social ou político-moral.

O efeito da duração das decisões políticas reproduz, ao mesmo tempo, a igualdade e a distinção entre os pores teleológicos primários e os secundários: o caráter de igualdade se fundamenta no fato de todo pôr se tornar efetivo na medida em que movimenta, intencionalmente, pessoas e forças reais; já a diferença entre ambas se encontra no fato da incerteza de sua realização (*pena la rovina*), que é maior nos pores teleológicos secundários que, todavia, “[...] não anula o fundamento ontológico comum-determinado: a necessidade de incidir no ser” (Lukács, 2013, p. 509). A peculiaridade qualitativa da distinção entre os pores teleológicos – primários e secundários – também pode ser expressa, em relação aos primários, no fato de que as legalidades fundamentais para o objeto só podem ser conhecidas, enquanto no desenvolvimento social “[...] é capaz de produzir a partir de si mesmo novas formas, novas legalidades” (Lukács, 2013, p. 510).

Lukács, com isso, não pretende afirmar a impossibilidade de as “verdadeiras tendências” do desenvolvimento corresponderem às decisões políticas, conferindo efeitos duradouros. Embora não possamos esquecer que o desenvolvimento político não possui o mesmo movimento coeso de um pôr teleológico primário, pois as contradições surgidas durante a sua realização demandam novas decisões, para as quais as decisões originárias não podem oferecer nenhum tipo de garantia. Constituída dessa maneira, a duração de um efeito constitui, de fato, um critério – não conhecido anteriormente de modo racional – para a correção social de qualquer pôr político. Apenas em *post festum* – na história humana concreta – esse critério pode receber um juízo válido.

No interior desse problema, o pensamento fetichizado transforma a historicidade ontologicamente dos comportamentos humano-sociais em algo eterno, imutável e, por isso, a continuidade dinâmica do processo real é petrificada, sempre idêntica. Porém, é necessário romper com esse caráter imutável e petrificante, pois não é possível a existência de qualquer política que mantenha inalterada a sua essência, desde a sua origem até os dias atuais e, do mesmo modo, é impossível que uma determinada política apenas possa ser aplicada em dado momento da estrutura concreta, não podendo ser aplicada a outras.

Algo do tipo só pode ocorrer enquanto mera abstração, de modo semelhante ao que Marx (2011a, p. 41) trata da possibilidade de uma produção em geral:

A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse Universal, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas. [Certas] determinações serão comuns à época mais moderna e à mais antiga. Nenhuma produção seria concebível sem elas; todavia, se as línguas mais desenvolvidas têm leis e determinações em comum com as menos desenvolvidas, a diferença desse universal e comum é precisamente o que constitui seu desenvolvimento. As determinações que valem para a produção em geral têm de ser corretamente isoladas de maneira que, além da unidade – decorrente do fato de que o sujeito, a humanidade, e o objeto, a natureza, são os mesmos –, não seja esquecida a diferença essencial.

Daí resulta: primeiro, o mundo objetivo dos pores teleológicos primários sempre é mais determinado e objetivamente duradouro do que os secundários; por isso, as abstrações devem ser usadas com extrema cautela. Segundo, não podemos esquecer que tratamos de uma abstração, mesmo que esta seja obtida mediante o

processo real e efetivo do ser, cujo julgamento – ou avaliação – não pode se fundamentar em critérios abstratos ou lógicos, mas sim na própria continuidade do processo real. Uma determinada situação ontológica não pode ser falseada pela aplicabilidade abstratamente lógica. Nesse sentido, “[...] é óbvio que, em sua forma original, o trabalho pode servir muito mais claramente de modelo para suas formas mais complexas do que isso é possível nas formas ideológicas da práxis social” (Lukács, 2013, p. 512).

Para a política, enquanto forma de resolução de conflitos sociais, é impossível se configurar como um modelo de modo igual ou semelhante àquele produzido pelo trabalho em seu desenvolvimento. Esse tipo de genericidade abstrata da política é impossibilitado pela continuidade incontornável de seu enfrentamento e de sua resolução como tarefa⁴⁸. Contudo, é impossível demonstrar de modo detalhado essas diferenças qualitativas entre o modelo político e o modelo do trabalho. Podemos apenas exemplificar a sua extensão e especificidade qualitativas, que sempre são determinadas pela estrutura econômica de uma determinada sociedade. Somente em sentido prático podemos explicitar os conflitos reais e concretos a serem resolvidos pela política e, conseqüentemente, o modo de operar desse enfrentamento e suas devidas conseqüências causais são confrontadas com o ser-propriadamente-assim concreto. O que importa é a compreensão desse campo de ação em relação ao ser, ser-propriadamente-assim⁴⁹.

Portanto, a mudança da estrutura socioeconômica da sociedade possibilita o surgimento de novos conteúdos políticos, mas os seus princípios permanecem inalterados. Essa mudança não se limita à transição de uma determinada forma da sociedade para outra, pois em seu desenvolvimento ocorre, ao mesmo tempo, uma lenta evolução e a permanência estrutural dos conteúdos. Todavia, essa “estabilidade”

⁴⁸ “Onde se disseram coisas profundas e geniais sobre a política, como em Maquiavel, o que foi dito possui um caráter essencialmente concreto, a generalidade tem um cunho mais de parábola que de abstração” (Lukács, 2013, p. 513).

⁴⁹ Sobre o caráter do ser-propriadamente-assim da política, Marx (2013, p. 58) afirma: “Na Idade Média havia servos, propriedade feudal, corporações de ofício, corporações de sábios etc.; ou seja, na Idade Média a propriedade, o comércio, a sociedade, o homem são *políticos*; o conteúdo material do Estado é colocado por intermédio de sua forma; cada esfera privada tem um caráter político ou é uma esfera política; ou a política é, também, o caráter das esferas privadas. Na Idade Média, a constituição política é a constituição da propriedade privada, mas somente porque a constituição da propriedade privada é a constituição política. Na Idade Média, a vida do povo e a vida política são idênticas. O homem é o princípio real do Estado, mas o homem *não livre*. É, portanto, a *democracia da não-liberdade*, da alienação realizada. A oposição abstrata e refletida pertence somente ao mundo moderno. A Idade Média é o dualismo *real*, a modernidade é o dualismo *abstrato*”.

não passa de uma mera aparência, pois “Também no âmbito dessas mutações lentas dentro de uma formação podem surgir mudanças do tipo qualitativo na maioria e com muita frequência nos mais importantes momentos da estrutura” (Lukács, 2013, p. 515). O único meio de compreender corretamente essas modificações é de modo concretamente ontológico-social, concebidos como momentos de um processo maior, cujo conteúdo é constituído pelo afastamento da barreira natural, isto é, pelo constante processo de socialização da sociedade.

Assim, a práxis política possui um duplo aspecto: por um lado, para a classe dominante, a reprodução “normal” da vida é suficiente para manter o seu *status quo*; por outro lado, para os trabalhadores – oprimidos – é necessária uma força de vontade, isto é, “uma autêntica atividade” para transformar o *status quo*. Desse modo, Lukács determina a função decisiva do caráter subjetivo no interior do processo transformador das formações da sociedade. Daí resulta que a classe dominante produz e regula a distribuição tanto material quanto espiritual para a vida cotidiana da sociedade como um todo, na tentativa de dar consciência à sua própria existência.

A partir daí, podemos compreender que as transformações históricas não se reduzem a uma necessidade meramente mecânica do desenvolvimento das forças produtivas e, também, dos seus efeitos sobre toda a sociedade. Mas desse aspecto negativo, corresponde um positivo: a práxis revolucionária, ou seja, a “fecundidade da atividade transformadora”. Daí se evidencia o caráter ativo do ser social, tendo como consequência o fato de que o desenvolvimento econômico cria condições objetivamente revolucionárias que, contudo, não produzem de modo simultâneo o fator subjetivo, pois “As circunstâncias histórico-sociais concretas precisam ser investigadas concretamente em cada caso singular” (Lukács, 2013, p. 524). Essas circunstâncias estão fundamentadas no caráter alternativo das decisões humanas que podem influenciar diferentes estratos sociais e, até mesmo, indivíduos diferentes. Entretanto, esses acontecimentos podem possuir uma determinidade causal, pois toda reação humana possui uma “pré-história causal concreta”⁵⁰, resultando que a sua influência não ocorre de modo unívoco.

Isso não resulta em um “irracionalismo histórico”, pois todas as divergências provenientes daí só podem ser realmente apreendidas de modo racional e *post festum*, sem contradizer o caráter alternativo das decisões humanas. Assim, as

⁵⁰ Cf. Lukács, 2013, p. 524.

consequências dos pores teleológicos secundários diferenciam-se daquelas dos pores teleológicos primários, que se encontram fundamentados em um relativo conhecimento dos nexos causais da natureza, pois visam explicitar de modo claro uma determinada decisão ao homem; em outras palavras, “[...] aclarar uma alternativa, dar a entender, sugerir ao homem a decisão desejada” (Lukács, 2013, p. 525). Contudo, não podemos esquecer que os homens são influenciados pelo entorno social, pois não se encontram em um espaço social vazio e, desse modo, lhes são apresentadas alternativas concretas, reais e efetivas, cujo conhecimento pode dificultar a sua realização – ou tomada de decisão – em decorrência do “coeficiente de incerteza”.

Do que foi exposto até então, podemos observar que toda e qualquer reforma no interior da educação institucionalizada deve considerar os objetivos almejados, os meios necessários para a sua realização e, igualmente, o contexto histórico-social sobre o qual se encontra fundamentado. Uma vez que os ideais sociais são impostos pela classe hegemônica, devemos ter em mente que a atual forma assumida pela educação visa satisfazer demandas sociais impostas por essa camada social. Portanto, uma reformulação no âmbito da educação deve estar associada a uma transformação das determinações sociais. Caso contrário, apenas serão admitidos pequenos ajustes, que em nada alteram as determinações estruturais da sociedade como um todo. Constituído desse modo, “Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*” (Mészáros, 2008, p. 25-26).

É um completo absurdo esperar que, em uma sociedade feudal, por exemplo, uma reformulação do ideal educacional considerasse os interesses dos servos, enquanto classe social dominada, sobre os ideais dos senhores que se caracterizavam como classe dominante. Isso também vale para a atual conjuntura social.

Até mesmo na maioria das reformas educacionais em geral, os interesses objetivos da classe dominante se sobrepõem. Desse modo, qualquer posicionamento crítico tem como finalidade remediar determinados efeitos prejudiciais para a ordem reprodutiva do capitalismo, mas sem eliminar a relação antagônica entre as classes sociais, isto é, sem abolir a luta de classes.

Ao abordar os motivos para o fracasso das reformas educacionais do ponto de vista do capital, podemos apontar como principal motivo o fato da impossibilidade de reformulação das determinações sobre as quais o capital se encontra fundamentado. Assim, “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (Mészáros, 2008, p. 27).

Constituído desse modo, o capital permanece essencialmente o mesmo, tendo em vista que as pequenas reformas educacionais, que foram permitidas pelo sistema hegemônico, se tornam benéficas no sentido de atender aos interesses da continuidade do sistema. Portanto, uma reforma no âmbito da educação deve pressupor uma reforma sistêmica, qualitativamente, da estrutura do capital, pois apenas rompendo com a sua lógica é que podemos apresentar uma alternativa educacional que direcione os homens para a constituição de uma autêntica generidade humana.

Atualmente, as reformas educacionais propostas pelo sistema realizam apenas uma alteração no âmbito formal, alterando apenas as modalidades de ensino sem, contudo, modificar a sua essência. Para que ocorra de fato uma reforma significativa no âmbito educacional, é necessário visar o rompimento do controle exercido pelo capital, considerando todos os meios disponíveis para que ocorra a superação das diversas formas de estranhamento e se alcance a emancipação humana, ou seja, a realização plena da essência genérica do ser humano como ser social consciente, livre e ético.

4 EDUCAÇÃO E ESTRANHAMENTO

Ao tratarmos sobre o estranhamento (*Entfremdung*)⁵¹, devemos iniciar pela sua constituição ontológica. Desse modo, objetivamos, no primeiro tópico deste capítulo, investigar o local ocupado pelo estranhamento no interior do complexo do ser social. Sendo assim, tomamos o estranhamento enquanto um processo real e não puramente gnosiológico⁵². O estranhamento é um processo que varia conforme o contexto histórico e social, não sendo universal que todos compartilham da mesma forma. Cada sociedade e época trazem suas particularidades que influenciam como o estranhamento é vivenciado.

Inicialmente, apresentamos os dois momentos constitutivos do trabalho, a saber, a objetivação (*Vergegenständlichung*) e a alienação (*Entäußerung*). O primeiro momento corresponde à externalização de uma prévia ideação em um objeto útil para os homens; e o processo de transformação de um objeto externalizado em um valor de uso⁵³ corresponde à alienação. Porém, em relação ao processo de alienação, este

⁵¹ Em alemão, *Entfremdung* pode ser traduzido como *estranhamento* ou *alienação*. Marx (2010) usa o termo no *Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844* para descrever o processo pelo qual o trabalhador se torna alheio ao produto de seu trabalho, à sua atividade, à sua essência humana e aos outros seres humanos. “Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranhado*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*)” (Marx, 2010, p. 80). Lukács (2013), por sua vez, retoma e aprofunda esse conceito em *Para uma Ontologia do Ser Social*, distinguindo-o de outros termos como *Entäußerung* (exteriorização) e *Vergegenständlichung* (objetivação). Algumas traduções brasileiras optaram por “estranhamento” em vez de “alienação” para *Entfremdung*, o que gerou críticas por aproximar o conceito de uma leitura hegeliana, mais subjetiva e psicológica. Essa escolha pode obscurecer o caráter objetivo e social da alienação em Marx, que está enraizada nas relações de produção capitalistas. Lukács, diferentemente de Marx, propõe uma distinção entre *Entfremdung* (estranhamento) e *Entäußerung* (alienação no sentido de exteriorização), o que torna a tradução ainda mais delicada. Traduzir ambos como “alienação” ou “estranhamento” indistintamente pode dissolver nuances fundamentais. Uma tradução imprecisa pode levar o leitor a interpretar o conceito como uma experiência subjetiva, quando na verdade ele descreve uma condição estrutural e objetiva da vida sob o capitalismo. Portanto, em nossa tese, tomaremos o termo alienação (*Entäußerung*) como objetivação, exteriorização humana no trabalho e o termo estranhamento (*Entfremdung*) como apropriação do trabalho humano que resulta na constituição de obstáculos para o pleno desenvolvimento da generidade humana.

⁵² Nesse contexto, o estranhamento “Trata-se de uma negação socialmente construída pelo próprio ser humano que, embora possa parecer totalmente autônoma dele, tem origem no modo como ele produz e reproduz a sua vida. É importante ainda frisar que a luta constante para a superação do estranhamento a cada etapa histórica pode levar a outros estranhamentos, mas também pode contribuir fortemente para a construção do para-si. Tudo dependerá do modo como o homem estabelece e realiza as suas teleologias, quer sejam primárias e/ou secundárias, posto que são elas a base da vida social” (Lopes, 2021, p. 22).

pode resultar em algo totalmente oposto daquilo que foi pretendido inicialmente. A relação entre objetivação e alienação é complexa e multifacetada, podendo resultar em estranhamento, no qual o trabalhador se sente distante do que produz e de sua própria essência.

É nesse sentido que podem surgir as diversas formas de estranhamento, que é um fenômeno social, considerando os homens em sua relação com a sociedade. A história da humanidade e a divisão social do trabalho estão interligadas ao estranhamento, pois as mudanças nas estruturas sociais e econômicas influenciam a forma como os indivíduos se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

A superação do estranhamento não corresponde à retirada dos homens da sociedade ou um afastamento das interações sociais, mas a uma insatisfação crítica que pode resultar em ponderações e decisões individuais concretas.

O estranhamento, constituído desse modo, surge a partir do trabalho enquanto gênese ontológica do ser social, tendo em vista que esse processo “[...] não brota unilateralmente do processo social e sim da relação e atuação do indivíduo com esse processo” (Lopes, 2021, p. 30). Ao satisfazer as necessidades humanas, o trabalho promove o surgimento de novas necessidades, conduzindo a sociedade para níveis cada vez mais elevados. Por se desenvolver de forma desigual e contraditória, esse processo pode resultar em diversas formas de estranhamento, representando obstáculos ao pleno desenvolvimento da genericidade humana.

O estranhamento se caracteriza como uma das diversas formas de opressão do ser social, não a única, não podendo ser concebido como um complexo social à parte da totalidade social e, muito menos, como uma eterna condição humana que está para além de qualquer solução. Toda forma de estranhamento é resultado de fatores histórico-sociais e da estrutura econômica sobre a qual se encontra fundamentada. Quanto maior for a intensidade com que os estranhamentos interferem na vida humana, maior será a dominação do sistema hegemônico.

A superação do estranhamento requer uma mudança significativa na estrutura econômica e uma conscientização crítica sobre suas manifestações, promovendo um entendimento mais profundo das relações sociais e das forças que perpetuam essa condição.

O desenvolvimento e, do mesmo modo, a superação dos estranhamentos não podem ocorrer sem a mediação das ideologias que auxiliam os homens a resolverem os conflitos que surgem da própria sociedade. Assim, não é possível que

somente pelo desenvolvimento econômico se elimine todas as formas particulares de estranhamento, mas deve-se buscar agregar outras formas de mobilização social.

Assim, o estranhamento é um processo social que reflete as condições históricas e econômicas, sendo um indicador das tensões e contradições presentes nas sociedades contemporâneas. Para uma verdadeira superação dos estranhamentos, é necessário um entendimento profundo de sua natureza social e das relações entre os indivíduos, promovendo um diálogo que permita a construção de uma generidade para si.

Desse modo, no segundo tópico deste capítulo, objetivamos explicitar a educação como internalização dos estranhamentos no capitalismo. O estranhamento não pode ser superado sem a mediação de formas ideológicas, mas ressaltamos que ele não é puramente ideológico, pois tem uma base econômica objetiva. A resolução de conflitos na sociedade gera um duplo aspecto: a regulação da vida social individual e o surgimento de movimentos de massa que combatem os estranhamentos.

Para tanto, destacamos que a superação do estranhamento não pode estar limitada às ações singulares de cada indivíduo, mas deve estar direcionada para o âmbito da totalidade humana enquanto capacidade de travar conflitos contra os estranhamentos. Do mesmo modo, as vias de superação desse fenômeno social não podem ser buscadas em estágios passados do desenvolvimento econômico-social, tendo em vista que as formas e condições de reprodução social não são mais as mesmas.

Ainda destacamos que o desenvolvimento capitalista, marcado por desigualdades, gera novas formas de estranhamento. A ideologia burguesa obscurece esse processo contraditório, petrificando-o em concepções simplificadas. A superação do estranhamento exige ações direcionadas para a totalidade dos homens, visando uma generidade para si, ou seja, para a consciência de si como parte de um todo.

A arte e os movimentos sociais são apontados como vias para a superação do estranhamento. A arte, ao confrontar a normalização formal imposta pelo capitalismo, pode combater os fetiches que se consolidam como estranhamentos. Os movimentos sociais, ao aglutinarem atos singulares em momentos coletivos, possibilitam o surgimento de formas superiores da generidade humana.

Em relação à educação, conforme estabelecida pelo sistema capitalista, frequentemente ela se reduz à internalização de parâmetros comportamentais e de

valores que legitimam a hierarquia social. As instituições formais de ensino desempenham um papel importante nesse processo, induzindo os indivíduos a uma aceitação passiva dos princípios dominantes.

Apenas superando as limitações impostas pela lógica do capital, uma educação direcionada para a constituição da emancipação pode contribuir para a superação das diversas formas de estranhamento, promovendo a generidade para si. O despertar das massas, nesse sentido, é um processo lento que exige uma crítica autêntica da realidade social e a percepção de que os métodos e conteúdos da vida cotidiana são falseados pelo sistema de manipulação.

Independente da via de superação dos estranhamentos, é na interação entre homem singular e generidade que podemos encontrar um direcionamento para a supressão do próprio ser estranhado. Assim, a superação dos estranhamentos deve ocorrer nas ações práticas dos indivíduos envolvidos, modificando seu comportamento referente à sua conduta de vida e aos seus semelhantes.

O direcionamento das ações humanas para a constituição de uma generidade para si é a melhor maneira que os homens têm de superar as diversas formas de estranhamento, e uma educação direcionada para a constituição da emancipação pode contribuir, e muito, para que isso ocorra de forma autêntica, o que é, por nós, abordado no terceiro tópico deste capítulo.

A educação deve ser vista como um meio essencial para superar as desumanizações provocadas pelo capitalismo, que se manifesta através da reificação e do fetichismo. Para que haja uma transformação social autêntica e duradoura, é necessário que a educação promova uma mudança qualitativa nas condições de vida e na consciência dos indivíduos. Isso significa que a educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas sim uma ferramenta poderosa para a superação dos estranhamentos.

Para ocorrer uma autêntica transformação da sociedade, é necessário que haja uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade e da consciência dos homens. A mudança não pode ser apenas superficial; deve abordar o sistema capitalista como um todo, questionando suas estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade. Reformas que não atacam a raiz do problema apenas perpetuam o *status quo*, mantendo as mesmas injustiças que se pretende combater. Desse modo, a educação deve ser um processo contínuo, que não se limita a

instituições formais, mas que também abrange a vida cotidiana, integrando aprendizado e prática em todas as esferas da existência humana.

Daí resulta que a educação deve assumir um papel central nesse processo de transformação, tanto para elaborar estratégias adequadas para a efetivação da transformação objetiva da sociedade, quanto para contribuir para a automudança de consciência dos homens. A educação deve ser orientada para a emancipação humana, promovendo uma generidade para si, devendo enfrentar as relações prejudiciais do capitalismo e a cultura da desigualdade, desafiando as narrativas que sustentam a opressão. É necessário um processo coletivo de transformação, no qual a educação se articule com a luta social, unindo esforços para construir um futuro mais equitativo.

A educação deve priorizar a efetivação de ações transformadoras da ordem social, visando conduzir os homens para uma emancipação, promovendo a superação dos estranhamentos provenientes do sistema capitalista. É necessário que a educação, principalmente a formal, seja reinventada, no sentido de promover um pleno desenvolvimento omnilateral do ser humano. Portanto, a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover uma mudança radical na ordem hegemônica. Para isso, é imprescindível que a educação se desvincule da lógica do capital e busque uma alternativa que priorize a generidade e a emancipação humana. A mobilização do povo é essencial para que essa transformação se concretize, pois, a verdadeira mudança não pode ser imposta de cima para baixo, mas deve emergir da coletividade, com a participação de todos os indivíduos na construção de um novo paradigma social.

4.1 O complexo social do estranhamento

É necessário realizar, inicialmente, uma precisa visualização do local ocupado pelo estranhamento no interior do complexo do ser social; caso contrário, pode resultar em deformações ideais. Devemos ter em mente que o estranhamento, assim como os demais complexos sociais, é um fenômeno histórico-social. Por isso, ele pode assumir diferentes formas dependendo do desenvolvimento histórico-social e não possui um caráter universal.

O estranhamento, tal qual apresentado por Lukács em sua *Ontologia*, nada tem a ver com aquele apresentado por Hegel em sua *Fenomenologia*, como a riqueza

e o poder estatal. Da mesma forma como toda a sua filosofia, Hegel fundamenta o estranhamento em bases lógico-especulativas. Foi somente com Marx que essa perspectiva hegeliana foi revista de forma crítica:

Toda a *história da exteriorização* e toda a *retirada (Zurücknahme)* da exteriorização não é, assim, nada além da *história da produção* do pensar abstrato, do [pensar] absoluto [...], do pensar lógico, especulativo. O *estranhamento*, que forma, portanto, o interesse intrínseco dessa exteriorização e a supressão dessa exteriorização, é a oposição do *em-si* e [d]o *para-si*, de *consciência* e *consciência-de-si*, de *objeto* e *sujeito*, isto é, a oposição do pensar abstrato e da efetividade sensível ou da sensibilidade efetiva no interior do pensamento mesmo (Marx, 2010, p. 121).

Essa crítica de Marx à concepção hegeliana de estranhamento fundamenta-se no plano ontológico-materialista, no qual a objetividade não resulta do pensamento puro e abstrato, mas sim de algo “ontologicamente primário” que não pode estar desassociado do ser.

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu *objeto*, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo. Um ser não objetivo é um *não-ser* (Marx, 2010, p. 127).

Somente após essa “reconstituição ideal do ser”, como ele é em si, é que possibilita a determinação ontológica do estranhamento enquanto processo real de um ser real e, ao mesmo tempo, “evidenciar a absurdidade idealista da concepção de Hegel” (Lukács, 2013, p. 579).

Tomando Marx como fundamento, Lukács (2013, p. 579) realiza, nesse primeiro momento, a determinação do “‘local’ ontológico do estranhamento”, isto é, a sua relevância dentro do processo de desenvolvimento do ser social⁵⁴. A partir disso, propomos expor o antagonismo dialético que se expressa enquanto estranhamento.

Para uma melhor compreensão sobre o estranhamento, é necessário relembrar os dois momentos inseparáveis e constitutivos do processo do trabalho: a *objetivação (Vergegenständlichung)* e a *alienação (Entäußerung)*. Toda e qualquer etapa do trabalho é orientada para externalizar uma prévia ideação em um objeto que possui uma utilidade social, e a efetivação desse processo resulta na *objetivação*.

⁵⁴ Nessa questão, Lukács nos adverte que o problema do estranhamento foi analisado muito bem por Marx, tanto em sua juventude quanto em sua maturidade. Sendo assim, Marx, diferente daquilo que os marxistas vulgares costumam afirmar, não descuidou dos problemas que envolvem o estranhamento em seu período de maturidade.

Todos os objetos naturais possuem um *ser-em-si* e o seu *dever-para-nós*; a sua utilidade social deve necessariamente ser elaborada pelo homem no plano cognitivo e, após a objetivação, se externaliza materialmente. Esse processo de transformação de um objeto natural em valor de uso caracteriza o processo de *alienação*⁵⁵.

O mesmo ato proveniente do trabalho pode resultar em divergências para o indivíduo envolvido em seu processo. Tais casos somente são possíveis em decorrência da possibilidade de não conciliação entre a objetivação e a alienação, pois

Ao passo que a objetivação é prescrita de modo imperativamente claro pela respectiva divisão do trabalho e esta, por conseguinte, desenvolve necessariamente as capacidades necessárias nos homens [...], a retroação da alienação sobre os sujeitos do trabalho é fundamentalmente divergente (Lukács, 2013, p. 583-584).

A influência, positiva ou negativa, do desenvolvimento das capacidades humanas em relação ao desenvolvimento das personalidades constitui uma “tendência social universal objetivamente existente e que se efetiva objetivamente” (Lukács, 2013, p. 584). Porém, na alienação isso pode resultar em algo oposto àquilo pretendido inicialmente, tendo em vista que os agrupamentos de pessoas reagem de modo distinto daquilo que foi previamente idealizado individualmente. Toda reação individual possui um fundamento social determinante, mas suas consequências não podem anular as diferenças individuais, mas sim realçar ainda mais os perfis individuais.

O homem, em sua singularidade, corresponde a um dos polos ontológicos pertencentes a qualquer processo social, ao passo que o estranhamento é um dos fenômenos sociais que mais diretamente se relaciona com a questão do indivíduo. Mas com isso não se pretende afirmar a eliminação total do caráter de alternativa, pois “Mesmo quando a questão é se uma estrutura social, em seu desenvolvimento ulterior, consegue preservar a peculiaridade que tinha até aquele momento ou se reverterá em

⁵⁵ Esses dois momentos do trabalho também foram muito bem apresentados por Marx, mas de modo unitário e possuindo uma terminologia diversa: “No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade” (Marx, 2017, p. 256).

algo essencialmente diferente, a mudança não se efetua sem alternativas” (Lukács, 2013, p. 585).

Em relação aos fenômenos como o estranhamento, mesmo que os modos de se expressar individuais e suas alternativas se demonstrem isolados dos demais homens, não podemos esquecer que seu ser-propriadamente-assim corresponde a um acontecimento social. Daí a importância da investigação da ontologia da vida cotidiana, pois permite a compreensão da relação entre a totalidade das decisões singulares e a totalidade social em sua expressão imediata.

Podemos afirmar que toda a história da humanidade, que se inicia com a divisão social do trabalho, coincide com a história do estranhamento humano. Assim, todos os fenômenos que compõem o estranhamento não se encontram desassociados do processo do trabalho.

Para uma correta investigação do estranhamento, também é importante salientar que é impossível pensar em um homem fora da sociedade e desta sem indivíduos, pois tais concepções não passam de meras abstrações vazias e não possuem nenhuma relação com as reações humanas e seus modos de estranhamento, caracterizados por uma objetividade social.

Mesmo quando homens buscam maneiras de superar determinados modos de vida estranhados, isso não significa uma retirada da sociedade, mas sim uma insatisfação com algum tipo de estranhamento que se aflora ao seu pensamento e que, posteriormente, se transforma em ponderações e decisões individuais⁵⁶.

Toda e qualquer decisão individual se encontra fundamentada sob condições sociais concretas, enquanto respostas às perguntas provenientes dessas condições e, por isso, possuem um caráter de alternativa. Portanto, toda essa contradição dialética entre o desenvolvimento das capacidades e o desenvolvimento da personalidade – característicos do estranhamento – não consegue abranger a totalidade do ser social de cada homem e, muito menos, uma concepção reducionista e abstrata da relação entre homem e sociedade, entre sujeito e objetividade. “Não há nenhum tipo de subjetividade que não seja social, nas raízes e determinações mais profundas do ser. A mais simples análise do ser do homem, do trabalho e da práxis mostra isso de modo irrefutável” (Lukács, 2013, p. 588).

⁵⁶ No entender de Lukács, isso pode acontecer com qualquer tipo de estranhamento.

Embora a divisão social do trabalho se caracterize como a gênese da personalidade⁵⁷, ela também é responsável por incumbir ao ser humano a realizar diversas tarefas, cuja execução necessita e desperta diversas capacidades heterogêneas. Essa união resultante corresponde à “inevitabilidade ontológica” do ser social. Com uma maior complexidade da divisão social do trabalho, ocorre que, por meio do caráter de alternativa – possibilidade concreta de escolha –, a mera singularidade do homem seja conduzida de modo mais constante para o desenvolvimento da personalidade.

Se pretendemos compreender corretamente o fenômeno do estranhamento, devemos ter em mente que a *personalidade* se constitui enquanto uma categoria social. O homem, imediatamente, é irrevogavelmente um ser vivo, como qualquer outro ser proveniente da natureza orgânica, pois “Nascimento, crescimento e morte são e permanecerão momentos irrevogáveis de todo e qualquer processo vital biológico” (Lukács, 2013, p. 591). Porém, o contínuo processo de afastamento da barreira natural constitui um processo de reprodução tanto da sociedade quanto dos homens em sua individualidade.

Com um maior desenvolvimento da socialização, as categorias sociais passam a desempenhar cada vez mais um papel predominante, mas sem eliminar totalmente a sua base biológica; do contrário, poderia acarretar, no entender de Lukács (2013, p. 592), em “[...] uma concepção falsa do estranhamento”.

A constituição e o desenvolvimento do ser social se dão na totalidade da existência humana, sem a exclusão de algum dos seus âmbitos. É nesse sentido que Marx (2010, p. 109) afirma:

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma que seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*. Relacionam-se com a *coisa* por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento *humano objetivo* consigo própria e com o homem, e vice-versa. Eu só posso, em

⁵⁷ “As determinações da personalidade são provenientes de suas relações práticas com o meio social, com os demais homens, na relação entre homem e natureza e com os demais complexos sociais em sua totalidade que, como toda a práxis humana, possuem um caráter alternativo e a consciência constitui a mediação entre as relações e os complexos sociais, cuja reprodução do ser social deve ser concebida em sua totalidade social” (Sousa, 2021, p. 100). Dito em outras palavras: a personalidade é o resultado do processo de desenvolvimento do ser social, mediado pelo trabalho, pela linguagem e pela vida em sociedade.

termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A carência ou a fruição perderam, assim, a sua natureza *egoísta* e a natureza a sua mera *utilidade* (*Nützlichkeit*), na medida em que a utilidade (*Nutzen*) se tornou utilidade *humana*.

Em relação à vida humana, Marx afirma que o *ter*, a *posse*, representa uma força motriz para o estranhamento: “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*” (Marx, 2010, p. 108). Nessa passagem dos *Manuscritos*, Marx exprime o conflito originado socialmente entre o desenvolvimento das capacidades humanas e de sua própria personalidade, que é resultado do processo do trabalho que promove a humanização e a socialização do homem. Sendo assim, no interior do processo do trabalho, o pôr teleológico que realiza a prévia ideação, ou seja, a antecipação idealizada dos resultados do trabalho antes de sua objetivação, representa uma completa transformação do homem, que inclui a sua “sensibilidade original” e biológica.

O próprio trabalho, além de ser responsável pela gênese do ser social, também pode promover surgimentos de conflitos e estranhamentos que se encontram nas manifestações mais cotidianas do ser humano. Sobre isso, o filósofo húngaro coaduna com a afirmação de Marx (2010, p. 83):

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais.

A satisfação das necessidades provocada pelo trabalho acarreta o surgimento de novas necessidades, sempre em direção a um nível ascendente de socialidade. A partir disso, podem, por um lado, surgir necessidades totalmente novas e, por outro lado, algumas necessidades essenciais à reprodução da vida humana passam a assumir um nível cada vez mais social, afastando-se da relação imediata

com a reprodução da vida⁵⁸. Porém, um retrocesso ao âmbito fisiológico – natural – pode resultar em um determinado tipo de estranhamento em relação ao seu estado atual de desenvolvimento enquanto ser social. E “A isso Marx confere uma expressão certa com o termo ‘animalesco’” (Lukács, 2013, p. 595).

O mesmo ocorre ao levarmos em conta a relação entre homens, pois

Nesta relação também se mostra até que ponto a carência do ser humano se tornou carência *humana* para ele, portanto, até que ponto o *outro* ser humano como ser humano se tornou uma carência para ele, até que ponto ele, em sua existência mais individual, é ao mesmo tempo coletividade (*Gemeinwesen*) [ou um ser comunitário] (Marx, 2010, p. 105, acréscimo nosso).

A gênese ontológica do ser social, por meio do trabalho que realiza o desenvolvimento das capacidades humanas enquanto afastamento das barreiras naturais, só pode ocorrer efetivamente como relações entre os homens⁵⁹, e não de forma isolada. Portanto, podemos afirmar que todo e qualquer desenvolvimento humano que vise alcançar a “civilização” se efetiva ao realizar formas diversas de estranhamento. Ou seja, para que o desenvolvimento civilizatório se concretize, é necessário que isso ocorra por meio de estranhamentos.

Contudo, tanto o fenômeno do próprio estranhamento como a importância social e humana das tentativas de superá-lo mudam muito significativamente de fisionomia dependendo de onde, como, com que intensidade etc. o ser-estranhado está vinculado com a consciência de que se trata de uma condição indigna do homem (Lukács, 2013, p. 598).

Daí resulta uma importante determinação tanto do processo de estranhamento quanto de sua superação: que a consciência humana, enquanto generidade para si, se encontra formada de tal forma que não pode retroceder para um estágio anterior. Mesmo no interior do processo de estranhamento, o homem não pode eliminar a sua generidade em si, pois “[...] escravista e escravo, esposo e esposa

⁵⁸ Lukács (2013, p. 595) afirma: “Isso é visível especialmente na alimentação. [...] também na tendência histórica do desenvolvimento, inicia-se um movimento ascendente, que, por exemplo, eleva a fome, de efeito meramente fisiológico, à condição de apetite que já assumiu um caráter social”.

⁵⁹ Lukács (2013, p. 596) afirma o seguinte: “Assim como o tornar-se homem acontece objetivamente no trabalho e no desenvolvimento das capacidades produzido subjetivamente por ele somente quando o homem não reage mais de modo animalesco ao mundo que o cerca, isto é, quando deixa de simplesmente se adaptar ao respectivo mundo exterior dado e, por seu turno, passa a participar de modo ativo e prático de sua remodelação em um meio ambiente humano cada vez mais social, criado por ele mesmo, assim também enquanto pessoa ele só pode se tornar homem se a sua relação com o seu semelhante humano assumir formas cada vez mais humanas, como relações entre homens e homens, e dessa forma se realizarem na prática”.

no sentido da Antiguidade já são categorias sociais e, até mesmo no estado extremo do estranhamento, elevam-se acima do mero ser natural da humanização inicial” (Lukács, 2013, p. 599). Assim, o homem estranhado não pode ser privado de seu caráter *ser-homem social*, isto é, de seu pertencimento ao gênero humano.

Do mesmo modo, não podemos esquecer que o ser social está sempre em um processo de contínuo desenvolvimento, no qual a *generidade para si*, na ontologia lukacsiana, representa uma distinção entre o homem em seu estágio de particularidade e aquele que se pretende superar, conscientemente, a sua própria particularidade.

Para superar a sua particularidade⁶⁰, o homem singular⁶¹ deve compreender a sua própria vida enquanto um processo pertencente ao desenvolvimento do gênero humano e, assim, “[...] experimenta e busca realizar a sua própria conduta de vida, os autocomprometimentos daí decorrentes, como pertencentes a esse contexto dinâmico só então ele terá alcançado uma ligação real e não mais muda com a sua própria generidade” (Lukács, 2013, p. 601).

Esse conflito entre o homem singular e o homem que busca alcançar a generidade para si se constitui como conflitos ideológicos, mesmo que ainda não tenha atingido uma massa significativa de homens. Tais conflitos são travados em um âmbito individual: “O sujeito atuante de modo algum precisa chegar sempre a uma clareza teórica de que – em última análise – quer realizar uma nova condição social quando se subleva pessoalmente contra os modos ideológicos dominantes de resolver certos conflitos” (Lukács, 2013, p. 602).

A principal diferença entre a *generidade em si* e a *generidade para si* pode ser encontrada na *identidade da identidade e da não identidade*. Segundo o autor,

A identidade que, em última instância, sintetiza as tendências discrepantes está fundada no fato de que o desdobramento da individualidade nunca é o resultado de um processo posto em marcha a partir de dentro, mesmo que seja só num primeiro momento. A razão disso é que o homem é um ser que

⁶⁰ Para Lukács (2013, p. 301), a particularidade é o nível intermediário entre a singularidade e a universalidade. Refere-se às determinações sociais, históricas e culturais que moldam o indivíduo em sua forma específica de existência.

⁶¹ No entender de Vaisman e Fortes (2015, p. 249), “Aqui se revela o elemento decisivo da ontologia de Lukács: a ineliminável interação entre os atos singulares dos indivíduos com aquelas leis que marcam decisivamente as tendências mais gerais do processo, como é o caso da reprodução. Esses atos modificam e dão curso a outras tendências, mas não excluem ou se autonomizam em face do conjunto de tendências igualmente determinantes da efetividade. Pelo contrário, são também por ela determinados. Em suma, o elemento decisivo aqui destacado retoma a tese de que os homens fazem a própria história, porém não com plena consciência e domínio das tendências e dinâmicas por eles postas em curso”.

responde; a sua individualidade mais ainda. Sem as sínteses pessoais do desenvolvimento das capacidades, sem a formulação de respostas pessoais para as perguntas, a cuja apropriação prática conduz o desenvolvimento das capacidades, jamais teriam surgido a individualidade. No âmbito dessa identidade profundamente fundamentada na sociedade, o princípio divergente [não identidade] brota em toda parte, mesmo que muitas vezes de modos extremamente diferenciados, do fato de que as formas de consciência do gênero em si forçosamente são consequências do aumento das forças produtivas; sem ele, um progresso desses seria objetivamente impossível (Lukács, 2013, p. 602-603, acréscimo nosso).

Dito de outra forma: na generidade em si, a personalidade somente pode atuar por meio de uma realidade que se torne efetiva na prática, cumprindo suas funções no interior da reprodução social; por outro lado, a generidade para si se constitui, na globalidade do processo de desenvolvimento humano, enquanto possibilidade no sentido da *dýnamis aristotélica*, ou seja, enquanto possibilidade latente que possui em si uma multiplicidade de variações.

No interior desse processo, não podemos esquecer que a totalidade da sociedade e a personalidade humana estão em uma ligação necessária entre si e, desse modo, formam dois polos de um mesmo complexo dinâmico que, todavia, são qualitativamente diferentes no que diz respeito ao desenvolvimento imediato do ser social. Para a ontologia do ser social, como proposta por Lukács, é de suma importância reconhecer que esse complexo dinâmico causa efeitos sobre a personalidade humana, e isso ocorre de modo direto, imediato e irrevogável em sua vida cotidiana.

Somente desse modo é que fica evidente o fato de o estranhamento representar obstáculos ao desenvolvimento da generidade humana. Uma elevação espiritual e moral da particularidade humana não representa, por si só, uma forma infalível de superação dos estranhamentos. Isso porque os fatores socioeconômicos também podem influenciar negativamente a conduta dos homens particulares.

Para compreendermos adequadamente a superação dos estranhamentos no homem singular, enquanto ente pertencente ao gênero humano, devemos ter em mente que isso se caracteriza apenas como uma abstração, uma vez que o estranhamento corresponde a um fenômeno social real e concreto que só pode se efetivar na forma de pluralidades, no sentido de “[...] complexos dinâmicos do estranhamento distintos e as suas tentativas conscientes, subjetivas de superação” (Lukács, 2013, p. 607-608).

Contudo, algumas formas de estranhamentos entre o homem e seu semelhante são reconhecidas como *peculiaridades pessoais*, isto é, pessoas que possuem uma rotina petrificada, tais como os *tiranos domésticos*⁶², que aprovam suas “qualidades” enquanto partes integrantes de suas personalidades e, do mesmo modo, são respeitados por tais qualidades. O surgimento dessas personalidades é um fato histórico-social importante, pois constituem componentes estranhados da base social do ser, da qual se origina o indivíduo não mais particular. Porém, não podemos esquecer que os princípios ordenadores da vida social possuem um caráter ideológico, no sentido de suprimir conflitos sociais e, por isso, promovem o progresso social.

A superação da particularidade humana para um nível superior, que ocorre de modo latente, e a práxis econômica estão fundamentados nos pores teleológicos dos homens singulares. Contudo, a estrutura econômica influencia de tal forma as atividades humanas que, sob *pena la rovina*, só podem responder às demandas sociais da forma que foi prescrita pela economia.

Do mesmo modo, as objetivações (*Objektivationen*), no âmbito da ideologia, se encontram sujeitas às necessidades gerais da história da humanidade. Esse processo não pode ser corretamente compreendido pelo aspecto lógico e gnosiológico, uma vez que trata de espaços socialmente vazios, enquanto generalização abstrata, conduzindo tais questões a antinomias insolúveis.

Nesse sentido, ao se conceber um preceito ético independente do ser social do homem, tal como pretendeu Kant com o *imperativo categórico*⁶³, acaba por desfigurar logicamente o fundamento do ser social, tendo em vista que realiza uma abstração lógica do mundo social e, do mesmo modo, suas tendências para a generidade para si. Constituído desse modo, o imperativo categórico se fundamenta fora do âmbito da esfera histórico-social, “[...] sendo privado do caráter ontologicamente original e decisivo desta, que responde concretamente aos acontecimentos da realidade [...]” (Lukács, 2013, p. 619). Esse mundo abstrato, proveniente da lógica, deve estar isento das contradições do mundo real e concreto,

⁶² Cf. Lukács, 2013, p. 609.

⁶³ De acordo com Kant (2013, p. 29): “O imperativo categórico, posto que enuncia uma obrigação a respeito de certas ações, é uma *lei* prático-moral. Como, porém, a obrigação não contém apenas necessidade prática (como aquela que enuncia uma lei em geral), mas também *necessitação*, então o imperativo pensado é ou uma lei de comando ou uma lei de proibição, conforme o cumprimento ou a omissão sejam representados como dever”.

e esse fato faz com que esses fenômenos deixem de ser objetos da ética, uma vez que não estão fundamentados no mundo social dos homens, mas em meras abstrações mecânicas de sua realidade concreta, resultando em compreensões estranhadas dessa realidade.

Daí resulta que a peculiaridade do estranhamento provém do antagonismo entre aquilo que o ser quer dizer e a sua dessocialização meramente idealista de sua individualidade. Porém, a gênese e os efeitos do estranhamento são determinados histórico-socialmente, havendo, desse modo, uma indissolúvel unidade entre objetivação e alienação, mesmo que esta última se encontre em um estágio de preponderância em relação à objetivação.

Lukács afirma que Marx já havia concebido que o processo de superação da subjetividade particular é decisivo para a constituição de uma *autêntica objetivação* (*Vergegenständlichung*) que, no seu entender, corresponde a uma alienação do sujeito que deixa de ser compreendido em sua particularidade imediata. Nesse sentido, a alienação não interfere no êxito ou no fracasso objetivo das objetivações, ao passo que é impossível que se realize uma objetivação da generidade em si sem uma alienação que expresse adequadamente o indivíduo não mais particular. Para o filósofo húngaro, essa estrutura é encontrada em todas as formas elevadas de ideologia e, do mesmo modo, em relação à ética.

Esses foram os princípios fundamentais do estranhamento que corresponde a um dos fenômenos do processo de socialização dos homens, não podendo ser concebido enquanto única objetivação possível da totalidade do processo social. Assim, aquela relação entre objetivação e alienação não pode garantir o sucesso da constituição de uma generidade para si, para além da particularidade humana. Isso é resultante do fato de que o surgimento de ideologias para dirimir conflitos sociais colocam em movimento determinados pores teleológicos que, tanto podem suscitar objetivações da generidade em si quanto da generidade para si.

A história mostra até que grande quantidade das obras de arte, das filosofias, das decisões éticas da vida – segundo a sua forma – não só não se eleva acima do nível da generidade em si, da particularidade na vida individual, mas até apoia de modo consciente a sua superioridade humano-social (Lukács, 2013, p. 621).

Em relação ao ser social, portanto, não devemos julgar suas tendências imediatas em relação à sua forma fenomênica, negligenciando seu teor e direcionamento, pois isso resultaria em uma distorção do espelhamento da realidade⁶⁴. Ademais, todos os campos ideológicos⁶⁵ se fundamentam em determinadas perguntas ou demandas sociais postas previamente, e as respostas e/ou reações sempre assumem um caráter de alternativa, isto é, de possibilidade de realização. Porém, somente no campo da ética podemos abordar como as diferentes formas de ideologias, de modo imediato, podem passar de uma à outra, caracterizando uma continuidade ou uma complementação em relação à precedente.

Para tanto, Lukács reitera que o estranhamento se constitui como uma das diversas formas de opressão do ser social, não a única. Assim, o estranhamento não pode ser concebido como um complexo à parte da totalidade social e, muito menos, como uma eterna condição humana que está para além de qualquer solução, até mesmo da luta de classes.

A partir daí, devemos evitar qualquer forma de simplificação formalista do estranhamento, pois isso dificultaria o exato conhecimento de sua situação histórica em relação ao seu ser-propriadamente-assim enquanto complexo social. Portanto, o estranhamento não se configura como um complexo estático, imóvel e/ou petrificado e, assim, devemos buscar compreendê-lo a partir de sua dinamicidade concreta, isto é, de seu “de onde?” e “para onde?”.

Toda forma de estranhamento é resultado de fatores histórico-sociais e, do mesmo modo, da estrutura econômica sobre a qual se encontra fundamentada. Assim, quanto maior for a intensidade com que os estranhamentos interferem na vida humana, maior será a dominação do sistema hegemônico, como é o caso do capitalismo. Ou seja, quanto mais desenvolvido for o aparato ideológico do capitalismo, mais facilmente as formas estranhadas se fixarão nos homens singulares. Por outro lado, para a superação desses estranhamentos, é necessário que os reconheçamos como tais, como obstáculos para o pleno desenvolvimento do ser humano. E isso corresponde a apenas um dos momentos para a sua superação e, ao

⁶⁴ Contudo, Lukács afirma que isso não é aplicável no caso da economia pura, pois ela sempre se impõe sobre o ser-propriadamente-assim concreto.

⁶⁵ Em Lukács todos os campos ideológicos se encontram direcionados para a resolução de conflitos e/ou problemas sociais.

mesmo tempo, a um momento preparatório para uma revolução da classe trabalhadora.

Constituído dessa forma, o estranhamento não representa um complexo para si, pois não corresponde a um processo autônomo em relação ao ser social, uma vez que é um elemento do processo de desenvolvimento social, possuindo um caráter de alternativa, podendo desaparecer por completo ou manter sua peculiaridade ontológica. Portanto, o estranhamento não pode obscurecer seu devir historicamente essencial, tendo em vista que ele é um “[...] modo histórico-social da vida humana” (Lukács, 2013, p. 626).

Assim, tomamos o estranhamento não apenas limitado ao plano ideal, mas enquanto momento significativo do ser social, isto é, em sua concretude histórico-social. Embora a superação da particularidade humana seja perceptível de modo puramente ideal, enquanto movimento no interior da consciência de cada homem singular, a essência desse processo é socialmente produzida, uma vez que “[...] dão ensejo a pores teleológicos socialmente significativos e efetivos” (Lukács, 2013, p. 629). Portanto, a dissociação entre uma consciência particular e uma não mais particular, direcionada para a genericidade humana, se encontra fundamentada no conteúdo social dos diversos estágios da práxis social dos homens, ou seja, seu conteúdo sempre será social.

Partindo disso, podemos evidenciar que o estranhamento é um processo fundado em fatores socioeconômicos. Assim sendo, sem uma mudança da estrutura econômica, não é possível ocorrer a superação essencial dos estranhamentos.

4.2 A educação como internalização dos estranhamentos no capitalismo

Nenhuma das formas de estranhamento pode se desenvolver e, do mesmo modo, podem ser superadas de forma correta e efetiva, sem a mediação das formas ideológicas. Com isso, não se pretende limitar o estranhamento a uma forma puramente ideológica e, “[...] quando se tem essa aparência, isso sempre ocorre por faltar a percepção da fundação econômica objetiva também dos processos que, na aparência, possuem um decurso puramente ideológico” (Lukács, 2013, p. 749).

Ademais, não pretendemos afirmar que os diversos complexos e fenômenos sociais se encontram em uma relação de separabilidade, mas, ao contrário, os complexos sociais, que são determinados pela estrutura social,

possibilitam aos homens resolverem, com o auxílio da ideologia, os conflitos que surgem a partir da própria sociedade.

Desse processo de resolução de conflitos surge um duplo aspecto social: 1) regulam a vida social dos homens em sua singularidade e os fundamentos econômicos continuam a existir objetivamente, ou seja, as mudanças se efetivam enquanto reações de homens singulares em relação a tais fundamentos; 2) a partir da integração de indivíduos singulares, surgem movimentos de massa com força suficiente para combater os fundamentos econômicos responsáveis pelas diversas formas do estranhamento humano. Esses dois aspectos possuem uma inter-relação entre si, uma vez que o primeiro constitui, do ponto de vista social, um momento preparatório subjetivo e, ao mesmo tempo, objetivo para o segundo aspecto.

Enquanto nas sociedades antiga e medieval-feudal apenas em seus estágios iniciais aparentou apresentar, para uma parte dos homens singulares, uma via de superação do estranhamento geral, sobretudo do estranhamento dos demais homens; no âmbito das sociedades mais desenvolvidas isso não ocorre: “[...] o estranhamento dos espoliados tem o seu contraponto exato no estranhamento dos espoliadores” (Lukács, 2013, p. 753). Essa problemática foi formulada por Marx (2011a, p. 48) na obra *A sagrada família* da seguinte maneira:

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa autoalienação, sabe que a alienação é *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana.

Constituído desse modo, o estranhamento é um fenômeno social de âmbito universal, não fazendo distinção entre exploradores e explorados. Porém, isso não se aplica ao comportamento individual (ideológico) em relação aos estranhamentos pessoais. Aqui, a intenção não é anular a importância desse processo, mas indicar que, “Na luta contra o estranhamento, a práxis social real tem prioridade absoluta” (Lukács, 2013, p. 754).

Essa prioridade é tão nítida que, por meio dela, conseguimos perceber que o sistema capitalista estranha o homem em relação aos produtos de seu próprio trabalho, desumanizando o próprio homem, que só se sente livre em suas “funções animais”, fisiológicas.

O estranhamento, constituído desse modo, nunca poderá se constituir enquanto um fenômeno autônomo e independente dos demais complexos sociais, pois surge a partir da estrutura econômica de uma respectiva sociedade e, desse modo, não pode estar dissociado de suas forças produtivas e do estado das relações de produção. Daí pode resultar que determinadas formas de estranhamento sejam eliminadas socialmente sem que, com isso, ocorra a eliminação de sua essência, que é responsável pela sua efetivação.

É impossível, desse modo, que apenas pelo desenvolvimento econômico os homens sejam capazes de eliminar, por si só, todos os tipos particulares de estranhamento e, igualmente, a própria existência estranhada. A estrutura econômica pode até reduzir a quantidade de trabalho socialmente necessário para a reprodução da existência humana, efetivando, cada vez mais, o afastamento da barreira natural e aumentando, tanto intensiva quanto extensivamente, a socialidade da sociedade. Contudo, isso possui apenas um caráter de alternativa, de possibilidade de sua efetivação.

A constituição da generidade humana não se dá de forma mecânica, espontânea e obrigatória, proveniente do desenvolvimento econômico. Disso resulta que, no plano social, cada movimento que conduza para níveis mais elevados do ser social, aproximando-o da generidade para si, não pode estar fundamentado apenas no mero desenvolvimento econômico, mas deve buscar outras formas de mobilização social.

A passagem das inquietações individuais para o âmbito de uma consciência social e política de forma coletiva e organizada – como é o caso dos sindicatos – só pode ocorrer por meio de um salto ontologicamente adequado:

A consciência política de classe pode ser trazida ao trabalhador *somente a partir de fora*, isto é, de fora da luta econômica, de fora da esfera das relações entre trabalhadores e empresários. O único campo do qual se pode haurir esse saber é o das relações de *todas* as classes e todos os estratos da população com o Estado e com o governo, é o campo das inter-relações de *todas* as classes (Lenin, 2010, p. 88).

Desse modo, a atividade social é, pela primeira vez, direcionada para uma transformação concreta da realidade social, buscando formas que não se limitam apenas a uma alteração superficial do sistema vigente, uma vez que a essência permanece inalterada, sem promover a superação da generidade em si. No âmbito da

práxis social revolucionária, a superação do estranhamento se configura como uma espécie de subproduto. “Isso se refere naturalmente, antes de tudo, às atividades declaradamente revolucionárias, isto é, às atividades que, por seu conteúdo social, devem ser caracterizadas como políticas” (Lukács, 2013, p. 762).

O desenvolvimento objetivo do ser social produz não apenas novidades quantitativas e qualitativas da vida social, mas também propicia o surgimento de novas formas de estranhamento. Portanto, o desenvolvimento social não ocorre de forma retilínea e, por isso, é comum o aparecimento de desigualdades que, por sua vez, se efetivam ao promoverem novas formas de estranhamentos. Esse fato corresponde a uma característica predominante de um desenvolvimento repleto de desigualdades, como é o caso do sistema capitalista⁶⁶.

No âmbito da ideologia burguesa, o processo contraditório de seu desenvolvimento se encontra obscurecido, não sendo entendido pelo que ele realmente é, enquanto movimento de avanço da sociedade, mas, ao contrário, ele se petrifica em concepções simplificadas, “[...] no assentimento mais ou menos incondicional, de um lado, e numa negação essencialmente cabal, de outro” (Lukács, 2013, p. 764).

Sobre as concepções ideológicas que possam conduzir à superação do fenômeno estranhado, destacamos que o foco central não pode ser apenas as ações singulares de cada indivíduo, mas, além disso, devem estar direcionadas para o âmbito da totalidade dos homens vivos enquanto personalidades capazes de travar conflitos contra os estranhamentos. “Isso, porém, no fundo, sempre é algo socialmente prático – sem despir-se desse caráter fundamental” (Lukács, 2013, p. 766).

Toda e qualquer pessoa singular que vise romper o seu próprio estranhamento necessita, em última análise, possuir uma perspectiva social, orientada para algum modo fenomênico da generidade para si. Portanto, apenas tendo em vista a superação da mera particularidade repleta de estranhamentos – generidade em si – em direção à constituição de uma generidade para si, é que poderemos superar os fenômenos estranhados.

⁶⁶ Em decorrência do desenvolvimento capitalista ter ocorrido de uma maneira mais direta que as formações anteriores, que é resultado de razões econômicas, não quer dizer que a desigualdade no interior de seu desenvolvimento foi suprimida, mas ela apenas possui uma constituição qualitativamente diversa.

Os meios necessários para efetivar essa superação não devem ser buscados nos estágios passados do desenvolvimento econômico-social, uma vez que, de um lado, o passado é algo irrecuperável e, por outro, em sua imediaticidade, o passado se “conserva” enquanto continuidade dinâmica de existência de novas formas e condições para a reprodução social dos homens que, todavia, possuem o seu fundamento, a sua raiz, na forma econômica vigente.

A ideologia burguesa busca resolver essa contradição com a destruição de toda a continuidade histórica e, principalmente, o seu direcionamento para um futuro. Para tanto, ela mistifica as relações produtivas e reprodutivas da sociedade, como se elas fossem eternas e o seu surgimento um completo mistério para os homens. Do mesmo modo, as concepções históricas são concebidas como infrutíferas, uma vez que só conduzem a perspectivas relativas e parciais do desenvolvimento social. “Com efeito, todas as tentativas de revelar a história resultam ou num relativismo sem vida ou no aceno ideológico para contentar-se com o presente” (Lukács, 2013, p. 769). A partir disso, o futuro será uma produção cada vez mais direcionada pela ideologia capitalista e, portanto, cada vez mais estranhada e estranhadora.

O capitalismo busca mascarar a concepção de que a sua organização do trabalho corresponde ao “[...] pior mal que pode atingir os homens [...]” (Lukács, 2013, p. 770), ameaçando o próprio processo de humanização. Assim sendo, ele transmite a ilusão de que a vida cotidiana, manipulada para o consumismo e para a manutenção e permanência do *status quo*, representa, ideologicamente, o “mundo da liberdade”, mas isso apenas no âmbito da individualidade, da genericidade em si, ao passo que dificulta a sua superação.

Portanto, o hodierno sistema capitalista possui uma eficiente autodefesa, principalmente quando se pretende abordar os estranhamentos oriundos de seu desenvolvimento desigual e contraditório. Igualmente, quando surgem tendências direcionadas para a superação da mera particularidade humana, visando a constituição da genericidade para si, o poder ideológico da classe dominante, que provém da dominação econômico-política, impele os homens e suas intenções para atender as suas demandas ideológicas.

Todavia, podemos destacar algumas vias por meio das quais pode se constituir uma autêntica superação do estranhamento. Dentre elas, temos a arte que consegue impor um ataque ao estranhamento do homem. Por mais que o artista, enquanto homem, possa ser determinado pela ideologia dominante por meio da base

econômica de sua própria classe social, ele também pode se voltar contra a concepção de arte idealizada pelo sistema capitalista. Assim sendo, a arte se vê obrigada a formular esse antagonismo, não teoricamente, indo de confronto à normalização formal imposta. Em decorrência disso, o seu campo de ação se constitui de forma mais ampla e, ao mesmo tempo, qualitativamente mais livre do que qualquer outra forma de expressão humana.

A arte, portanto, caso queira permanecer enquanto tal, consegue se desenvolver em meio a situações desfavoráveis, estando capacitada para combater as formas mais elementares dos fetiches que se consolidam enquanto estranhamentos. Porém, a arte não é a única via que pode conduzir os seres humanos para a superação dos estranhamentos.

[...] a confrontação dos modos de vida e das ideologias procedentes da constituição vigente da sociedade com o próprio ser social como ele realmente é, o esfacelamento das ideologias não verdadeiras na realidade desse ser social, a fecundidade desses desmoronamentos para o conhecimento correto da realidade ascendendo até a generidade para si que pode se elevar dela em cada caso, esse fato não está restrito à arte enquanto forma elevada da ideologia (Lukács, 2013, p. 776).

Os movimentos políticos e sociais também podem realizar essa árdua tarefa, ao desencadearem nos homens uma abnegação em relação à ideologia dominante, principalmente ao aglutinarem atos singulares em momentos coletivos que possibilitem o surgimento de formas superiores da generidade humana. Se, por um lado, os estranhamentos são provenientes do desenvolvimento objetivo da economia e, portanto, só podem ser superadas objetivamente, por outro, a luta dos homens singulares por superarem seus próprios estranhamentos não precisa permanecer no âmbito pessoal e particular, mas pode se converter em uma atividade que influencie a sociedade como um todo, mas claro, sob certas condições.

Apenas no passado recente, foi que o estranhamento, em sua forma mais direta, assumiu uma maior disseminação e, além disso, as formas autênticas de sua superação nunca se encontraram mais enfraquecidas e ineficientes do que agora. Isso se deu pela expansão da produção capitalista em larga escala, cujo consumismo passa a influenciar a vida cotidiana da maioria das pessoas de forma diferente, mais direta e ativamente direcionada para as particularidades individuais, “[...] bem mais intensamente do que isso jamais fora possível em formas econômicas anteriores” (Lukács, 2013, p. 777).

O consumo, nesse sentido, não é direcionado para satisfazer as necessidades humanas⁶⁷, mas para proporcionar uma imagem favorável para a sociedade. Desse modo, no interior do sistema capitalista, o homem aparenta uma elevação do seu nível de vida, mas isso só acarreta uma nova forma de estranhamento *sui generis*. Constituído desse modo, “O salário mais alto substitui o mais baixo, o tempo livre mais longo substitui o mais curto. Porém, esse desenvolvimento só aniquila alguns estranhamentos antigos, substituindo-os por uma nova espécie de estranhamentos” (Lukács, 2013, p. 778).

Esse processo de surgimento de novos estranhamentos decorre de um movimento do conjunto da sociedade, brotando dos desdobramentos capitalistas e se evidenciando cada vez mais a partir do crescente antagonismo entre as formas de dominação capitalistas.

No interior desse processo, a ideologia, em seu sentido objetivo, surge mediante o desenvolvimento econômico da sociedade, de sua estrutura, mas, subjetivamente, ela se configura enquanto uma *falsa consciência* – consciência estranhada, em que o sujeito não reconhece as determinações sociais reais – que é determinada pelo desenvolvimento capitalista.

Uma das maneiras de realizar essa superação da falsa consciência e, do mesmo modo, do estranhamento, é por meio da associação a uma determinada “causa”, a uma luta em específico. Sendo assim, os homens que não realizam essa entrega e se associam a outros que sofram com os mesmos estranhamentos, ainda permanecem em seus níveis de particularidade e, além disso, expostos sem defesa alguma a toda forma de estranhamento. Contudo, essa entrega não opera em um nível de universalidade, em-si abstrata, mas promove no indivíduo um duplo resultado: “[...] quão intensa, pura, abnegada etc. é a entrega do homem à ‘causa’ e simultaneamente (de modo indissociável, apesar de toda a contraditoriedade) o que essa ‘causa’ representa realmente no desenvolvimento social” (Lukács, 2013, p. 782).

Assim constituída, a entrega a uma determinada “causa” não pode ser corretamente compreendida apenas sobre os seus aspectos formais. Ou seja, o fator não meramente formal se constitui enquanto possibilidade de a entrega provocar a elevação do homem para além de sua particularidade, resultando em um processo

⁶⁷ Isso está associado à redução do tempo de trabalho necessário para a produção de valor de uso e, do mesmo modo, para a redução do tempo de trabalho que, por sua vez, proporciona um aumento do tempo livre.

duradouro. Porém, não podemos negar que o sistema capitalista pode se apropriar disso e constituir uma falsa consciência, no sentido de que coisas inessenciais podem aparentar uma durabilidade.

Também nesse caso, porém, da simples entrega não surge nenhuma elevação do homem acima de sua particularidade, mas, quando muito, um atrofiamento apaixonado da personalidade na entrega especificada à particularidade singular, que só na imaginação do sujeito é uma “causa” no sentido dado por nós ao termo: o próprio sujeito atrofia, na maioria das vezes, na grande escala que se estende da especialização à excentricidade (Lukács, 2013, p. 783).

A “causa” somente se constitui enquanto tal em virtude de seu conteúdo social. Uma “causa autêntica”, em termos sociais, deve provocar no indivíduo uma entrega autêntica, possibilitando a superação da mera particularidade humana e promovendo a constituição da generidade para si. É nesse movimento de interação entre homem singular e gênero que podemos encontrar um direcionamento para a supressão do próprio ser estranhado, sem, todavia, excluir a possibilidade de surgimento de novas formas de estranhamento.

Para um homem em sua singularidade, a superação de seu estranhamento pessoal corresponde a um problema predominantemente ideológico. Porém, quanto maior for a transformação dos homens de modo não mais espontânea, mas mediada pela práxis social consciente, maior será a função ideológica em relação aos fundamentos sociais do estranhamento. Constituída dessa maneira, é impossível que uma determinada forma de manipulação, possa ser eliminada apenas pela via administrativa.

[...] no período stalinista, as formas do pensamento marxiano tenham sido reestruturadas amplamente em termos de conteúdo, quanto às suas falsas intenções, mas praticamente não tenham sido modificadas formalmente (sobretudo verbalmente). Por isso, devolver às expressões falsamente usadas o seu sentido real extraviado, mas exclusivamente autêntico, é uma tarefa ideológica, tanto quanto a mudança, por radical que seja, dos *slogans* que norteiam a práxis [...] (Lukács, 2013, p. 788).

A publicidade burguesa promove o surgimento de sistemas que, pelo menos na aparência, buscam respostas para os momentos de crises sociais. Porém, o fim e a consequência do sistema dominante é limitar os homens ao nível de sua particularidade e, assim, dificultar a constituição da generidade para si. Porém, não podemos negar que todo e qualquer homem possui, enquanto possibilidade e

alternativa, o compromisso de superar, por si mesmo, os próprios estranhamentos, independentemente de como estes se desenvolveram e surgiram.

Uma oposição às atuais formas de estranhamento, constituída no interior desse sistema hegemônico, que manifeste corretamente a pretensão de constituir uma generidade para si ainda se encontra impotente⁶⁸, pelo menos teoricamente, pois falta uma crítica autêntica que compreenda a realidade social em toda a sua concretude.

Sob essas circunstâncias, ou seja, na falta de uma crítica marxista autêntica e influente das situações e das tendências da realidade social e em vista da grande difusão de sua interpretação pelos defensores oficiais e voluntários do sistema, os êxitos da manipulação econômica e política puderam ser celebrados entre as massas como o auge do desenvolvimento final e definitivamente alcançado em sua essência, mesmo que, nos pormenores, sobretudo tecnológicos, ele se encontre em constante aperfeiçoamento (Lukács, 2013, p. 804-805).

A hegemonia do sistema capitalista se dá, por um lado, no combate de qualquer forma de sublevação da mera particularidade humana, reduzindo a satisfação de carências enquanto promotora de prestígio social e, por outro lado, por uma tendência ideológica-desideologizada, mediante exposições pseudocientíficas, da impossibilidade de existência de qualquer forma de se sublevar acima desse sistema manipulador.

O processo de despertar das massas, que é um processo lento, não se limita apenas ao âmbito teórico e/ou metodológico. Além disso, esse processo deve se tornar mais nítido e claro em relação à vida econômica e política dos homens, caso contrário ela pode constituir uma falsa consciência. Portanto, o sistema capitalista pode ser desestabilizado e, eventualmente, ruir quando as pessoas se derem conta de que os métodos pelos quais vivem e os conteúdos de sua vida cotidiana são distorcidos por um sistema de manipulação. Assim, esses elementos não atendem de fato aos interesses da maioria dos trabalhadores. Dito de outra forma:

⁶⁸ Como exemplos desse processo, podemos destacar a arte como crítica parcial, que desvela o estranhamento, mas não consegue superá-lo, pois falta uma crítica que vá além da estética e alcance a totalidade concreta da vida social. Do mesmo modo, temos o direito e a ética sob o regime capitalista. O direito moderno, ao se basear na generidade em si, não promove a emancipação, pois não reconhece o sujeito histórico como agente de transformação. Por fim, podemos indicar uma produção acadêmica e crítica fragmentada. Essa abordagem impede a constituição de uma crítica autêntica, pois não apreende a totalidade concreta, o que Lukács considera essencial para a formação de uma generidade para si.

[...] quando, em consequência disso, as pessoas tomam consciência de que a sua atividade até aquele momento não só foi conduzida por falsos métodos, mas também foi direcionada para fins falsos que não correspondem aos seus autênticos interesses, que os métodos dali por diante tidos como condenáveis foram simplesmente meios para impor falsos conteúdos de vida aos homens e submetê-los ao seu domínio (Lukács, 2013, p. 807).

Mediante o amadurecimento dos movimentos oposicionistas, que crescem conforme o descontentamento social aumenta, é que pode constituir, de maneira autêntica, um fator subjetivista para a superação do sistema capitalista. Isso, pois, os homens, ou a massa que eles compõem, são mais fácil e fortemente direcionados para tais movimentos quando seus conteúdos vitais cotidianos corroboram com as pautas dos movimentos sociais.

Diante disso, devemos constatar que a luta individual para anular os próprios estranhamentos corresponde a uma atividade social autônoma daquela que é realizada pelos movimentos massivos contra os fenômenos sociais do estranhamento. Entre a luta individual e a luta coletiva há, desse modo, uma distinção tanto qualitativa quanto quantitativa, seja de conteúdo ou de forma, uma vez que é determinada por fatores histórico-sociais. Entretanto, não podemos desvincular, pelo menos ontologicamente, o individual do social, pois pressupor a existência de dois âmbitos separados e independentes entre si acarretaria uma vulgarização mecanicista; do mesmo modo, não podemos afirmar que há uma subordinação entre eles, uma vez que o social pode influenciar no desenvolvimento interior da personalidade dos homens singulares, mas isso se dá sob *pena la rovina*, enquanto possibilidade, ou não, de realização⁶⁹.

Todas essas questões que se relacionam, imediata ou mediadamente, com o ser humano, se constituem, por sua própria natureza específica, enquanto atividades sociais, uma vez que são possibilidades, respostas que o homem dá ao seu próprio meio, assim como à sua constituição interior, elas devem, necessariamente, ser do âmbito social. Do mesmo modo, essas atividades sociais podem favorecer que o homem desenvolva a sua personalidade, assim como podem despersonalizá-lo. Assim, o conjunto dessas atividades ou complexos sociais possui

⁶⁹ Lukács (2013, p. 812), afirma: “A gênese ontológica do estranhamento a partir do efeito retroativo socialmente condicionado das próprias alienações do homem sobre as possibilidades interiores de desenvolvimento de sua personalidade provoca essa interligação na disparidade, essa autonomia no âmbito dessa ligação indissolúvel”.

um duplo caráter contraditório: podem suscitar os estranhamentos como também podem promover a sua superação.

Não podemos negar que uma realidade estranhada é resultado de uma manipulação geral e, desse modo, o ser humano, enquanto ente singular, não pode combatê-la sem recair em posições equivocadas, tendo em vista que é o próprio meio social que proporciona tanto o surgimento quanto os meios para a superação de seus estranhamentos e, sendo assim, algumas ferramentas podem não ser as mais eficazes para realizar tal tarefa. Mas é na relação de continuidade, de erro e acerto, que podemos encontrar os meios mais apropriados para efetivar a superação do estranhamento.

Quando o sistema de manipulação capitalista permanece intacto, sem nenhuma falha em sua falsa capacidade de dirimir conflitos sociais, os descontentamentos individuais serão tidos como meras reclamações de pessoas excêntricas, que reclamam de um sistema que está em perfeito funcionamento. Porém, quando esse sistema sofre uma crise, as reclamações podem assumir um ponto de partida para a desconstrução do sistema de manipulação.

Um exemplo disso são os movimentos estudantis⁷⁰ que, em paralelo a determinados acontecimentos políticos, cresceram de tal modo que assumiram um caráter de movimento internacional de massas. O ponto inicial para esse movimento foi o descontentamento da juventude em relação à divisão social do trabalho que acaba manipulando o saber, influenciando, desse modo, toda a educação dessa juventude e tendo como consequência uma “educação para um ‘idiotismo especializado’” (Lukács, 2013, p. 817).

A partir do momento que qualquer descontentamento pessoal ou de pequenos grupos passa a constituir um movimento social de massas, isso decorre do âmbito ideológico que, em relação ao sistema de manipulação, não encontra mais tantos obstáculos para o seu desenvolvimento, se encontra, até certo ponto, mais livre e sem amarras.

As reações ideológicas, quando direcionadas para o combate ao sistema de manipulação, são determinadas, por um lado, pelas finalidades que elas próprias

⁷⁰ Lukács, ao falar de movimentos estudantis, refere-se aos movimentos da década de 1960, especialmente aqueles que emergiram como resposta crítica à estrutura educacional e à divisão social do trabalho sob o capitalismo tardio.

se propõem e, por outro, pelos métodos utilizados pelo sistema, no qual as reações serão reformistas ou revolucionárias.

Em decorrência do fato de o sistema de manipulação se fundamentar ideologicamente em um determinado método, considerado a única via possível, é imprescindível que a luta social contra o sistema adote uma abordagem ideológico-crítica dessa onipotência metodológica. Desse modo, “[...] evidencia que não se trata de modo algum só de questão puramente espirituais, immanentemente metodológicas de cunho científico, mas de conflitos sociais reais que, no entanto, só podem ser travados e resolvidos dessa maneira” (Lukács, 2013, p. 819).

Nesse sentido, os fatores puramente ideológicos de resolução de conflitos sociais são as ferramentas mais apropriadas qualitativamente para realizarem as revoluções dos movimentos de massa, visando a superação da mera particularidade e a constituição de uma genericidade para si, rompendo, desse modo, com o sistema de manipulação reproduzido pelo capitalismo.

Em termos filosóficos, toda forma de se voltar para a manipulação e suas formas de superação corresponde, ao mesmo tempo, a um direcionamento da própria realidade e para o ser social enquanto fundamento que conduz a pores teleológicos no âmbito da teoria e da práxis.

Portanto, o momento da plena libertação humana da manipulação é o retorno do ser social enquanto fundamento de toda a práxis humana. A impossibilidade de prever totalmente o ser-propriadamente-assim desse movimento não representa uma impotência frente às qualidades concretas dos processos reais. Ademais, o método elaborado por Marx é o mais apropriado para conduzir essa libertação:

Justamente porque o marxismo é capaz de reconhecer, também em sua generalidade, a essência formadora de princípios de um movimento simultaneamente com a peculiaridade de processos singulares, mas numa visão distinta, ele igualmente é capaz de captar adequadamente e fomentar concretamente o aflorar de tais processos à consciência (Lukács, 2013, p. 830).

Daí resulta que o marxismo autêntico⁷¹, no atual momento de crise do sistema de manipulação, pode possibilitar saídas libertadoras tanto para a sociedade quanto para o homem singular, uma vez que possibilita um “chamamento à realidade”.

Do que foi exposto até então, podemos afirmar que os estranhamentos são fenômenos ideológicos que são interiorizados na vida cotidiana de cada homem singular. Para a sua superação, é necessário um enfrentamento prático dos indivíduos envolvidos em cada caso específico de estranhamento. É possível que alguns homens consigam discernir corretamente a essência do estranhamento; contudo, em sua vida prática, continuam estranhados e, dependendo das circunstâncias, podem se tornar mais estranhados do que antes⁷².

A superação dos estranhamentos deve ocorrer nas ações práticas dos indivíduos envolvidos, modificando o seu modo de reagir em relação aos fatos sociais, isto é, modificar o seu comportamento referente à sua conduta de vida e aos seus semelhantes. Portanto, é no âmbito individual que se constitui o fundamento e o pressuposto da superação real – não apenas verbal – do estranhamento.

Além disso, é comum ocorrer que um determinado indivíduo realize um ataque fervoroso contra um estranhamento que mais o oprime e, ao mesmo tempo, esteja alheio a outras formas de estranhamento. Em determinada situação, a pessoa enquanto objeto que sofre um estranhamento e, no outro caso, pode ser a via por meio da qual o estranhamento se efetiva.

O estranhamento só pode existir no âmbito do ser real e concreto e, do mesmo modo, os homens, em sua realidade social, conduzem a si mesmo e aos seus semelhantes ao estranhamento, mas também o combatem por si e pelos outros.

Todo estranhamento se encontra objetivamente fundado no plano social, influenciando os motivos dos pores. Assim, a sua superação exige que o indivíduo

⁷¹ “O marxismo autêntico não podia ser identificado a uma adesão e a uma fidelidade automáticas aos resultados da pesquisa de Marx, à “fé” em uma tese ou em outra, à exegese de uma criação ‘sagrada’. Em se tratando do marxismo, a ortodoxia tinha exclusivamente a ver com o problema do *método*. [...] Enfim, Lukács teria revelado uma recusa à tese da infalibilidade de toda certeza de tipo dogmático ou escolástico. Assim, em princípio todo resultado particular da pesquisa é suscetível de ser completado, modificado ou enriquecido. A ortodoxia em matéria de marxismo significa afirmar que Marx havia encontrado um método de pesquisa adequado, método que poderia ser desenvolvido, aperfeiçoado ou aprofundado. Visava, assim, sublinhar a natureza filosófica desse método e seu não-dogmatismo fundamental” (Vaisman, 2007, p. 1).

⁷² Para exemplificar esse processo, podemos imaginar um professor universitário que estude profundamente Marx e Lukács, compreendendo a reificação e o estranhamento, e até escrever sobre emancipação. No entanto, ao se submeter às exigências produtivistas da academia – como publicar compulsivamente, competir por financiamento e adaptar o conteúdo às demandas do mercado – ele reproduz práticas estranhadas, mesmo tendo consciência crítica.

busque resoluções sempre novas e lute pela sua implementação na práxis social. Desse modo, o homem que está inserido na sociedade classista desde o seu nascimento enquanto um complexo (ser social) dentro de outro complexo (sociedade) e, no interior dessa totalidade, suas ações podem conduzir ao estranhamento.

É nesse sentido que os interesses objetivos de uma classe social prevalecem sobre as outras. Assim, os parâmetros estruturais de uma educação que se desenvolve a partir do surgimento do capitalismo encontram-se fundamentados nos ideais mercadológicos. Portanto, mesmo quando expressa uma preocupação com o gênero humano, a educação encontra-se submetida à lógica do capital.

Disso resulta que a educação deve preparar os homens para “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [capitalista]” (Mészáros, 2008, p. 44, acréscimo nosso). Constituída desse modo, a educação se reduz à *internalização* de parâmetros comportamentais e de valores que legitimam uma determinada hierarquia social.

Enquanto assegurado esse momento de internalização dos parâmetros reprodutivos do sistema capitalista, a sociedade não precisará recorrer a meios coercitivos, uma vez que a violência não será necessária, tendo em vista que a educação tornará os homens estranhados e, desse modo, eles perceberão a hierarquia social como algo totalmente natural e não constituído de modo histórico-econômico. Assim, as instituições formais de ensino se caracterizam como parte importante do processo global de internalização dos valores impostos pela lógica do capital. Isso decorre do fato de os indivíduos, dentro desse processo, serem induzidos a uma aceitação parcial ou totalmente ativa dos princípios dominantes da própria sociedade capitalista, visando adequar sua posição social a determinadas tarefas que lhes foram atribuídas. Desse modo, “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45).

Portanto, não podemos esperar que uma sociedade mercantilizada tolere e/ou sancione uma educação formal visando o rompimento com a lógica do capital. E mesmo que algumas reformulações sejam aceitas, elas não transformarão essa concepção, uma vez que os ideais capitalistas permanecem intactos enquanto

referências orientadoras dessa sociedade⁷³. Constituída desse modo, a educação satisfaz uma necessidade ideológica da classe hegemônica, tendo em vista que pode ser utilizada para a promoção de uma aceitação passiva do *status quo* social. Porém, o direcionamento das ações humanas para a constituição de uma generidade para si é a melhor maneira que os homens têm de superação das diversas formas de estranhamento e uma educação direcionada para a constituição da emancipação pode contribuir, e muito, para que isso ocorra de forma autêntica.

4.3 Uma educação para a generidade humana: vias de superação dos estranhamentos

Em decorrência do sistema de manipulação do capital, vivemos sob condições desumanizantes de uma subversão fetichista, denominada *reificação*⁷⁴. Uma mudança dessas condições requer intervenções em todos os níveis da existência tanto individual quanto social, realizando uma sublevação dessas condições, característica do conceito *para além do capital* que, por sua vez, não deve ocorrer de modo puramente abstrato, mas, ao contrário, de forma concreta. Esse conceito, para a sua efetivação, carece de uma nova ordem social que o sustente, sem quaisquer interferências dos males do capitalismo.

Todavia, o capitalismo possui uma defesa para qualquer tentativa de reforma, baseada em uma mudança parcial da sociedade, removendo determinados defeitos, tendo como finalidade minar as bases de um sistema alternativo. Dessa maneira, os defeitos específicos do capitalismo não podem ser combatidos

⁷³ É nesse sentido que, no Brasil, a reformulação do Ensino Médio, por meio da lei 13.415/2017, não representa mudanças significativas em relação ao rompimento com os problemas sociais provenientes do sistema capitalista, principalmente por coadunar com a lógica mercadológica que finda por reduzir a formação humana *omnilateral*, ou seja, em seu aspecto multilateral, a uma formação unilateral, a saber, de *homo faber*.

⁷⁴ De acordo com Abbagnano (2001, p. 841), reificação é um “Termo empregado por alguns escritores marxistas para designar o fenômeno, ressaltado por Marx, de que, na economia capitalista, o trabalho humano torna-se simples atributo da coisa: ‘A magia consiste simplesmente em que, na forma de mercadoria, desenvolvem-se aos homens, como espelho, as características sociais de seu próprio trabalho, transformadas em características objetivas dos produtos desse trabalho, na forma de propriedades sociais naturais das coisas produzidas; portanto a mercadoria espelha também a relação social entre produtores de trabalho global, como relação social de coisas existentes fora dos próprios produtos. Por meio desse *qui pro quo* os produtos do trabalho tornam-se mercadorias, coisas sensivelmente supera-sensíveis, isto é, sociais’ (*Das Kapital I, I, §4*). O termo R. para indicar esse processo foi usado e difundido por G. Lukács [...]”. Desse modo, a reificação é o desdobramento do fetichismo, no qual não apenas os produtos, mas toda a vida social é transformada em coisa.

isoladamente entre si, mas deve-se fazer referência ao sistema como um todo, pois este é o responsável pela produção e manutenção desses estranhamentos.

Quando uma pretensa orientação reformista se recusa a abordar os estranhamentos do capital como um todo, limitando-se apenas às suas manifestações particulares, representa uma negação da possibilidade de existência de um sistema rival ao capitalismo e, do mesmo modo, contribui com a reprodução do capital. Nesse sentido,

O inevitável fracasso em revelar a verdadeira preocupação do reformismo decorre de sua incapacidade de sustentar a *validade atemporal* da ordem política e socioeconômica estabelecida. É, na realidade, totalmente inconcebível sustentar a validade atemporal da ordem política socioeconomicamente estabelecida. Na realidade, é completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer coisa *criada historicamente*. É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa (Mészáros, 2008, p. 63-64).

Mesmo dessa maneira, as reformas conformistas, que não produzem uma alteração na essência do atual estado de coisas, são reafirmadas, colocadas em prática e, até mesmo, recebem o apoio do sistema capitalista. Contudo, para haver uma autêntica transformação da sociedade, é necessário que ocorra uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade e, também, da consciência dos homens. A partir daí, resulta que a educação deve assumir um papel central nesse processo de transformação, tanto para elaborar estratégias adequadas para a efetivação da transformação objetiva da sociedade, quanto para contribuir para a automudança de consciência dos homens, visando “concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2008, p. 65). Portanto, uma superação dos estranhamentos e do próprio capital não pode negligenciar a função social da educação.

Para tanto, não podemos esperar por um momento favorável para a efetivação desse projeto em um futuro indefinido. Uma educação direcionada para a sublevação dos estranhamentos e que contribua para o desenvolvimento da generidade para si e, conseqüentemente, da emancipação humana, deve começar de forma imediata, seja nas instituições formais ou informais. Assim, “Não pode haver

uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (Mészáros, 2008, p. 67).

A realização desse projeto só pode ser efetivada a partir da igualdade substancial entre todos os seres humanos. Somente dentro dessa perspectiva é que o trabalho e a educação se encontrarão para *além do capital*, dissociados do sistema de manipulação da sociedade capitalista. Portanto, uma educação para além do capital deve priorizar a constituição de uma ordem social qualitativamente distinta daquela defendida pelo capital. Ademais, essa educação deve proporcionar uma alternativa concreta e sustentável em relação à reprodução social. “O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito” (Mészáros, 2008, p. 72).

O capital, para a sua própria existência, necessita da mediação de determinadas instituições sociais, tais como o Estado, o mercado econômico e o trabalho. É através dessa mediação que o capital impõe uma forma estranhada à sociedade. O fim dessa mediação estranhada só pode surgir, pelo menos inicialmente, por uma atividade individual, do homem singular, realizando uma *automediação* e, posteriormente, deverá realizar uma associação com outras pessoas que também estão descontentes com o sistema hegemônico. Todavia, toda essa empreitada não seria possível sem a interferência ativa da educação, entendida em seu sentido de ir além dos limites propostos pelo capital.

E esses limites apenas satisfazem minimamente as carências da maioria da humanidade, promovendo, por outro lado, desperdícios em larga escala, uma vez que todos os itens necessários para a sobrevivência humana são concebidos enquanto mercadorias que devem ser adquiridas por um determinado valor de troca. Nesse sentido, caso o indivíduo não possua o poder aquisitivo necessário para realizar a troca por esse item, ele não terá a sua posse, mesmo que seja indispensável para a manutenção de sua vida. A esse processo, Mészáros (2008, p. 74) denomina de *produção destrutiva*, característico de “um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*”. É impossível romper com esse processo sem a efetiva intervenção da educação que, desse modo, seria capaz de estabelecer as reais necessidades humanas, mediante a deliberação dos indivíduos envolvidos. Daí resulta que a educação e a gestão da ordem social coexistem entre si e, podemos afirmar, possuem uma interdependência entre si.

Somente constituída dessa maneira, enquanto uma educação para além do capital, é que seria viável uma autêntica *educação para a continuidade* dos homens, sem reduzir as suas atividades a funções meramente utilitaristas, previamente determinadas pelo atual sistema de manipulação.

Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (Mészáros, 2008, p. 75).

Sendo assim, a educação deve priorizar a efetivação de ações transformadoras da ordem social, visando conduzir os homens para uma emancipação, promovendo, desse modo, a superação dos estranhamentos provenientes do sistema do capital. Portanto, uma transformação da ordem social vigente só será possível por uma educação orientada por esses valores. Do mesmo modo, a educação deve possuir a intencionalidade de conduzir os homens para a sua efetiva emancipação, não podendo estar “suspensa no ar”, dissociada dos problemas e estranhamentos sociais. Porém, ela pode e deve ser constantemente articulada e redefinida no interior de seu processo dialético cambiante, visando atender plenamente as necessidades transformadoras. Assim sendo, ou a educação e a ordem social caminham juntas ou falharão juntas. “Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que ‘os educadores também têm de ser educados’ – mantê-las de pé, e não deixá-las cair” (Mészáros, 2008, p. 77).

Ao tratarmos sobre a educação em sentido amplo, não podemos negar que se constitui enquanto um processo contínuo. É nesse sentido que podemos afirmar que não existe um único ser humano que não aprenda absolutamente nada ao longo do seu dia, pois a educação não-formal está presente na vida cotidiana dos homens. Assim sendo, o ponto central deve ser sobre o que estamos aprendendo durante nossa vida, isto é, se a educação, formal ou não-formal, possibilita a autorrealização humana ou, do contrário, está a serviço, consciente ou não, do sistema hegemônico de manipulação capitalista.

Portanto, o que importa é percebermos que não passamos uma hora sequer sem aprendermos algo, mas esse aprendizado deve realizar uma maximização

daquilo que seja *melhor*, promovendo a superação dos estranhamentos e a constituição de uma generidade para si e uma emancipação humana, implicando a formação de uma consciência autêntica, capaz de compreender a realidade em sua concretude e agir sobre ela de forma transformadora e, do mesmo modo, diminuindo o *pior*, tudo aquilo que desumaniza o próprio ser humano, limitando-o à mera realidade estranhada.

Diante disso, se as instituições escolares, que representam a educação de forma mais tradicional, estão alinhadas com o sistema capitalista, dificultando, assim, o desenvolvimento pleno do ser humano, é necessário buscarmos alternativas fora desse contexto, isto é, na educação de maneira mais ampla e informal. Contudo, não queremos dizer que a educação formal não desempenha um papel essencial na emancipação humana. Não devemos abandonar esse espaço, mas sim nos empenhar em transformá-lo, adequando seu currículo para que ele promova a consciência crítica acerca dos processos de estranhamento e da urgência de superá-los. Somente dessa maneira, será viável uma mudança radical na lógica capitalista, rompendo com os mecanismos que sustentam a dominação.

Para tanto, não basta a realização de “reparos institucionais formais” (Mészáros, 2008, p. 48), pois, assim, permaneceríamos dentro do sistema articulado e protegido do capitalismo, uma vez que a essência da educação capitalista estaria inalterada. Isso apenas demonstra uma abordagem *elitista* das reformas educacionais, mesmo quando se pretendem democráticas, uma vez que se apresenta como a única via possível para a preservação dos “padrões civilizados”, atacando qualquer forma de crítica oposicionista como sendo uma anarquia e/ou uma subversão.

Porém, os defensores do capitalismo não podem esconder para sempre a concepção material do mundo de nossa época, mesmo o uso de propagandas não pode realizar essa tarefa, uma vez que a estrutura social é responsável tanto por produzir novos tipos de estranhamentos quanto possibilita o surgimento de ferramentas para a sua superação. Portanto, esses defensores almejam apenas uma manutenção ativa e benéfica para o capital, sem, todavia, alterar em nada a sua essência.

Isso significa que a “manutenção” tem (e deve ter) sua própria base de racionalidade, independentemente de quão problemática for em relação à alternativa hegemônica do trabalho. Isto é, ela só não deve ser produzida

pelas classes de indivíduos estruturalmente dominadas em determinado momento no tempo, como também tem de ser *constantemente reproduzida* por eles, sujeita (ou não) à permanência de sua base de racionalidade original (Mészáros, 2008, p. 51).

Dessa maneira, para que ocorra uma autêntica mudança, qualitativa e quantitativa, no âmbito educacional, é fundamental a realização de modificações mais profundas, principalmente em relação ao processo de internalização dos valores sociais. Porém, sem a superação da lógica do capital, pelo menos no âmbito da educação, isso será uma tarefa de difícil realização, até mesmo “absolutamente inconcebível sem isso”. Mas com isso não pretendemos afirmar que é uma tarefa impossível de se realizar, pois o “domínio do capital pode ser e será quebrado” (Mészáros, 2008, p. 53).

E isso só é possível porque o processo de aprendizagem não se limita apenas às instituições educacionais formais e, desse modo, não pode ser totalmente manipulado pela estrutura hegemônica. É importante destacar que os ambientes de educação formal têm o potencial de, dialeticamente, transformar a realidade, por meio da implementação de atividades educativas que promovam a emancipação, mesmo que sejam influenciados pela classe dominante. Portanto, é essencial defender a escola como um espaço fundamental para essa transformação.

Constituído dessa maneira, “Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (Mészáros, 2008, p. 54). A partir daí, é necessário que a educação, principalmente a formal, seja reinventada, no sentido de promover um pleno desenvolvimento omnilateral do ser humano, ou seja, uma formação do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, ética, estética, física, afetiva e social. Essa forma de desenvolvimento só pode se efetivar com a superação do estranhamento e da reificação, que fragmentam o sujeito e o reduzem a funções especializadas. É uma formação que visa à emancipação humana, permitindo que o indivíduo compreenda e transforme a realidade social. Para que isso se efetive, todavia, é preciso uma reforma radical, desafiando as atuais formas de internalização utilizadas pelo sistema capitalista, do contrário, a educação permanecerá a mesma, promovendo um conformismo e subordinando os homens às exigências da ordem hegemônica.

As ferramentas, práticas e metodológicas, para realizar essa sublevação do atual sistema devem ser buscadas tanto no domínio formal da educação quanto

na área mais ampla de sua experiência educacional. Para tanto, é de suma importância que ocorra uma ação de *contrainternalização*, contra a mera reprodução e manutenção do *status quo* da classe dominante. Do mesmo modo, não basta apenas uma negação verbal do atual sistema de manipulação, mas também devemos determinar e alcançar objetivos fundamentais, tais como “a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe” (Mészáros, 2008, p. 56).

Para que se consolide um processo emancipador mesmo no interior da classe dominada, é essencial considerar a totalidade das práticas político-educacionais e culturais que permeiam o cotidiano social. Nessa direção, os conteúdos escolares desempenham um papel estratégico na constituição de uma *contraconsciência*, pois é por meio deles que os trabalhadores podem acessar, criticar e se apropriar dos saberes historicamente produzidos e monopolizados pela classe dominante. Essa apropriação não meramente técnica, mas sim ética e histórica, pois permite à classe trabalhadora compreender sua inserção na totalidade social, romper com o estranhamento e atuar como sujeito transformador. Somente por meio de uma educação crítica, que revele as determinações estruturais e promova uma formação omnilateral, é possível constituir concretamente essa *contraconsciência* como alternativa à reprodução ideológica do capital.

Portanto, a educação formal, para efetivar um autêntico desenvolvimento humano, deve se desvincular da lógica do capital e de suas imposições e, ao mesmo tempo, deve buscar atingir práticas educacionais mais abrangentes, para além da constituição do *Homo faber*. A educação, para se constituir enquanto emancipadora, deve abranger a vida cotidiana dos homens e não se fundamentar em princípios meramente abstratos. É somente dessa maneira que a educação pode, *de facto*, contribuir para a constituição de uma alternativa à ordem hegemônica existente e, do mesmo modo, possibilitando a superação da lógica do capital como um todo.

A principal função da educação não deveria ser outra a não ser a de promover uma transformação social sempre orientada para níveis cada vez mais ascendentes. Uma educação constituída dessa maneira, não pode se limitar apenas a um período limitado da vida humana, mas deve ser um processo contínuo – educação para a continuidade do ser social – em seu sentido mais amplo. Do mesmo modo, esse modelo de educação se afasta daquele que é idealizado pelo atual sistema de manipulação do capital, cujo fim último está centrado na produção de riqueza reificada. Para tanto, todas as instituições educacionais – educação em

sentido estrito – se encontram orientadas pela ideologia capitalista, promovendo uma perpetuação do atual estado social.

Assim, não é surpreendente que as condições reais da vida cotidiana dos homens sejam totalmente dominadas pelo *ethos* capitalista, que promove uma sujeição dos homens ao imperativo da *escravidão assalariada*. Constituído dessa maneira, o capitalismo limita o período de educação institucionalizada para atender às suas demandas. Porém, mesmo que essa educação institucional dure poucos anos da vida dos homens, a dominação ideológica do capital prevalece ao longo de toda a sua vida, mesmo que não ocorra de maneiras explícitas.

Portanto, é pouco provável que os indivíduos singulares não encontrem algum tipo de fundamentação ideológica em qualquer aspecto da sociedade. Apesar da doutrinação capitalista afirmar o contrário, ela propaga uma falsa consciência de que os indivíduos são totalmente livres em suas escolhas. “Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural” (Mészáros, 2008, p. 82).

Dessa maneira, a educação contínua promovida pelo capital possui como fundamento que a ordem social não precisa de nenhuma mudança significativa, precisando apenas de pequenas reformulações formais e não essenciais, caracterizando a “crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais” (Mészáros, 2008, p. 82).

A autêntica função da educação, enquanto mediação histórica e social, é proporcionar aos homens as condições para compreenderem criticamente a realidade concreta e, a partir disso, atuarem de forma consciente sobre ela. Porém, o sistema de educação defendido pelo capital promove apenas uma preservação acrítica de sua ordem, estando compatível com os seus ideais e valores educacionais.

Toda e qualquer proposta de transformação do sistema de educação, se pretender superar os efeitos negativos da tendência social do capitalismo, deve identificar quais são as determinações causais do estranhamento que aflige os indivíduos no âmbito da sociedade capitalista. Do mesmo modo, não se pode superar essa força social, que é o capital, com ações fragmentadas de homens isolados entre si. “Seria extremamente autoderrotista conceber a educação socialista como um antídoto individualista aos defeitos da vida social, por mais desejável e louvável que o

tem de ser moral abstrato proposto possa parecer à primeira vista” (Mészáros, 2008, p. 88).

O sucesso de uma educação orientada para a emancipação humana e para a superação do estranhamento não pode se restringir aos problemas morais abstratos ou individualistas que suscitam projeções utópicas desconectadas da realidade histórica. Tal educação deve partir dos problemas concretos da sociedade, entendidos como expressão de uma forma da sociabilidade estranhada, baseada na exploração do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Nessa perspectiva, a educação emancipatória se compromete com a transformação estrutural da sociedade, projetando, ainda que a longo prazo, a superação da sociabilidade capitalista e a construção de um modo de vida fundado no trabalho associado, na ética coletiva e na realização plena da essência humana. É nessa direção que se torna possível formar sujeitos capazes de romper com o estranhamento e atuar conscientemente na constituição de uma nova totalidade social.

Essa postura radicalmente nova da educação promove não apenas um desenvolvimento pessoal, mas também influencia as estruturas vitais da sociedade como um todo. Contudo, é impossível que isso se efetive de fato sem contribuir para uma transformação consciente da realidade social. Para tanto, é necessário realizar uma crítica às falsas consciências que se caracterizam enquanto formas de domínio do metabolismo social do capitalismo.

A superação dessa falsa consciência não pode se efetivar apenas no âmbito das singularidades pessoais, uma vez que a reificação proveniente desse tipo de consciência possui uma maior abrangência quando relacionada com os homens em sua singularidade. Para a sua superação, desse modo, é necessário um processo coletivo entre os homens entre si, “é preciso uma mudança societária onibrangente” (Mészáros, 2008, p. 91).

O projeto de uma educação autenticamente emancipadora, tendo em vista a sua crítica radical contra a falsa consciência e a reificação promovidas pelo sistema do capital, é inseparável das transformações materiais da sociedade. Isso, pois, os princípios orientadores da transformação social se tornam irrealizáveis sem o envolvimento da educação contínua, isto é, uma educação que não se encerra em ciclos escolares, mas se estende à vida cotidiana, ao trabalho à cultura, que visa a emancipação humana. Daí resulta que a educação contínua é condição para a

superação do estranhamento, pois permite ao sujeito reconhecer-se como parte ativa da totalidade social.

Atualmente, o sistema capitalista defende a *agenda do respeito*, que consiste em uma falsa pretensão de resolver os estranhamentos, a *crise dos valores*, realizando um grande apelo à consciência individualista de cada pessoa, pregando o respeito pela “cidadania democrática”. Contudo, já vimos que não é possível superar as diversas formas do estranhamento limitado à mera singularidade dos homens, devendo, para tanto, que a mudança se inicie nesse âmbito, mas que subleve até o âmbito da generidade para si, no nível de uma autêntica coletividade. A partir dessa falsa consciência, a ideologia do capital pretende “[...] identificar a futura delinquência já ‘no útero da mãe’, indicando as medidas legislativas estatais autoritárias ‘necessárias’ para lidar com a futura criminalidade potencial no estágio mais inicial possível” (Mészáros, 2008, p. 93).

Essas medidas preventivas, oriundas daí, deverão ser orientadas e organizadas por um grupo de pessoas privilegiadas, que serão os guardiões da ordem política e econômica do capitalismo. Portanto, uma autêntica educação para a emancipação humana não pode considerar o indivíduo separado de sua coletividade, isolado de sua generidade⁷⁵. Assim, esse modelo de educação libertadora dos estranhamentos do capital se destina ao homem enquanto *ser social* e não aos homens isolados entre si e da sociedade. A relação entre os indivíduos singulares e o meio social em que estão inseridos, marcado por determinações históricas específicas, é inseparável. É por meio dessa interação que os sujeitos elaboram os valores que orientam sua atuação consciente na sociedade, permitindo que se constituam como seres sociais autônomos, éticos e responsáveis.

Mas para que isso se concretize, é indispensável alterar as condições do desenvolvimento social em andamento, como é o caso do capital. Ou seja, sem uma transformação da estrutura da atual sociedade capitalista, não será possível a constituição de uma educação que priorize uma mudança radical na atual ordem hegemônica e apresente uma alternativa em seu lugar. Sendo assim, uma educação para além do capital “[...] só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (Mészáros, 2008, p. 95), uma vez que um desenvolvimento social orientado para uma formação

⁷⁵ De acordo com Mészáros (2008, p. 94), isso é uma característica dos modelos educacionais tradicionais, que priorizam uma formação humana individualista.

omnilateral, direcionada para a constituição de uma generidade para si, não é viável sem a contribuição mais ativa da educação nesse campo. Na verdade, nenhuma exigência social pode se efetivar sem o auxílio da educação, seja no sentido estrito ou amplo de seu termo.

Entretanto, não podemos negar que o *imperativo do tempo*, proposto pelo capital que direciona toda a reprodução material, obriga os indivíduos a seguirem a mesma lógica, se submetendo às leis do *tempo de trabalho necessário* que, por sua vez, influencia não apenas o tempo que o indivíduo passa em seu local de trabalho, mas, sobretudo, a sua vida cotidiana, concebendo o ócio, tempo livre que pode ser utilizado para a sua formação cultural e intelectual, como algo desnecessário e até mesmo prejudicial para a sua formação. Além disso, quando o capital sofre com crises socioeconômicas, os trabalhadores sofrem com o desemprego e, desse modo, o capital justifica a sua mazela por meio da flexibilidade do trabalho – *uberização do trabalho*⁷⁶ –, característica da precarização.

Uma via de superação dessa forma específica de estranhamento seria a substituição radical do *tempo de trabalho necessário* pelo uso criativo do *tempo disponível*, enquanto princípio orientador da reprodução social. Porém, essa mudança qualitativa do uso do tempo disponível se torna inviável sem a interferência ativa de uma educação emancipatória, para além do capital.

No âmbito da lógica do *tempo de trabalho necessário*⁷⁷, os trabalhadores não são educados previamente para realizarem as tarefas operacionais. Os

⁷⁶ A uberização do trabalho é um fenômeno contemporâneo que descreve a transformação das relações laborais a partir da lógica das plataformas digitais, como Uber, iFood, Rappi e outros. O termo deriva da empresa Uber, mas hoje é usado para caracterizar um modelo de trabalho flexível, informal e por demanda, que se tem expandido para diversos setores da economia. As principais características dessa nova forma de trabalho são: autonomia aparente, ausência de vínculo empregatício, remuneração variável e precarização. São diversos os impactos sociais e econômicos que surgem a partir desse tipo de trabalho. Dentre eles podemos destacar: a desproteção trabalhista, a individualização da responsabilidade, a fragmentação da classe trabalhadora e a expansão da lógica do “bico”, que substitui empregos formais por atividades pontuais e instáveis.

⁷⁷ Para compreendermos melhor o termo *tempo de trabalho necessário*, devemos entender que ele se relaciona com a produção de valor de uso: “O valor de uso só possui valor se concebido como trabalho humano abstrato nele materializado ou objetivado. Daí, como medir o seu valor? Marx encontra a resposta para tal questão na quantidade de trabalho contida em cada mercadoria, caracterizando a ‘substância formadora de valor’, que deve ser medida pelo seu tempo de trabalho, em ‘frações determinadas de tempo, como hora, dia etc.’ (Marx, 2017, p. 116). O trabalho como substância dos valores, contudo, é trabalho humano igual, ou seja, é dispêndio de força de trabalho na mesma proporção” (Sousa, 2021, p. 42). Dito de outra forma: o tempo de trabalho necessário é o tempo médio socialmente exigido para produzir uma mercadoria, considerando o nível técnico, a produtividade e as condições normais de trabalho de uma sociedade. Não se trata do tempo que um indivíduo leva para produzir algo, mas sim da média social que regula o valor de troca dos produtos. Esse tempo funciona como uma “lei natural” do mercado, impondo-se aos produtores como uma média objetiva, mesmo que

imperativos dessa lógica são impostos aos trabalhadores e, para manterem os seus empregos, devem se adequar da melhor maneira possível às demandas do capital, caso contrário, serão substituídos. Isso corresponde à “[...] *subordinação estruturalmente assegurada* na ordem social estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 99).

O tempo de trabalho necessário, constituído desse modo, além de ser determinista, também é impessoal, uma vez que as forças de produção e reprodução social não constituem um sujeito propriamente dito, mas são os princípios estruturadores do capital. Sendo assim, o real sujeito produtor do capital é o trabalhador, sendo o capitalista apenas o sujeito controlador que também é controlado pelos imperativos predominantes da ordem hegemônica. Somente por um uso consciente do tempo disponível, enquanto princípio orientador da vida cotidiana, é que seria possível o desenvolvimento de um “[...] sujeito social capaz de controlar de forma apropriada a produção e a reprodução societária da ordem hegemônica alternativa” (Mészáros, 2008, p. 101).

Esse indivíduo, como antes mencionado, não pode se constituir sem os processos educacionais emancipatórios. Na atual sociedade capitalista, a constituição desse homem e a adoção do tempo disponível se constituem enquanto potencialidades de um vir-a-ser, mas que pode – e deve – ser transformado em uma *realidade criativa concreta*⁷⁸.

Para que essa potencialidade se torne concreta, é necessário que a educação seja transformada, promovendo a superação do estranhamento e priorizando a emancipação humana, cumprindo, dessa maneira, a sua função de *órgão social*, responsável pela constituição de uma generidade humana para si.

A dominação do valor de uso pelo valor de troca, e a conseqüente negação sistemática impiedosa da necessidade humana em nossa ordem global, só pode ser retificada com base em uma mudança radical do princípio orientador socialista do tempo disponível conscientemente adotado e exercido pelos próprios indivíduos sociais. Sua educação como *autoeducação orientada ao valor*, inseparável do desenvolvimento contínuo de sua consciência socialista em sua reciprocidade dialética com as tarefas e desafios históricos que têm de enfrentar, os faz crescer tanto em suas forças produtivas como em sua humanidade. É isso que lhes proporciona o fundamento necessário para autossatisfação criativa como sujeitos autônomos que podem obter sentido

não seja percebida conscientemente. Por fim, como afirma Marx (2017, 117): “[...] na medida em que, para a produção de uma mercadoria, ela só precisa do tempo de trabalho socialmente necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”.

⁷⁸ Cf. Mészáros, 2008, p. 101.

de (e, ao mesmo tempo, dar sentido a) sua própria vida como indivíduos sociais particulares, em assegurar o desenvolvimento positivo historicamente sustentável de sua sociedade (Mészáros, 2008, p. 103).

Portanto, sem uma participação mais ativa e consciente da educação na transformação social, não seria possível a superação dos estranhamentos e da constituição de uma generidade para si. Isso, pois, é impossível de se pensar em um indivíduo social responsável separado da participação social de forma sustentável. Constituída dessa maneira, é necessário que ocorra uma transformação da educação enquanto realizadora do desenvolvimento contínuo da consciência de uma generidade para si. Sendo assim, a educação deve ser capaz de confrontar as relações prejudiciais do capitalismo e, sobretudo, de superar a cultura da desigualdade que permeia a atual consciência social.

Somente uma educação para além do capital é que pode capacitar os homens para apreenderem corretamente os imperativos reificadores do capital e, ao mesmo tempo, se constituírem enquanto agentes ativos e responsáveis pelo desenvolvimento de um sistema social alternativo ao capital.

Em todas essas questões, estamos preocupados com a necessidade vital de uma mudança estrutural radical e onibarrangente de nossa ordem socio-reprodutiva, que não se pode alcançar pelas determinações materiais cegas que tiveram de predominar no desenvolvimento histórico passado. Além disso, os grandes problemas e dificuldades de nossas próprias condições históricas são ainda intensificadas e agravadas pela inegável *urgência do tempo* jamais experimentada em épocas históricas anteriores (Mészáros, 2008, p. 107).

A necessidade de uma transformação estrutural e radical na ordem social estabelecida está associada a uma exigência de se redefinir qualitativamente as determinações da sociedade como um todo. Desse modo, não basta realizar apenas ajustes e melhorias parciais, uma vez que apenas em uma escala mais ampla é que os estranhamentos podem ser superados em sua totalidade. Daí resulta que apenas a consolidação de uma alternativa hegemônica contrária ao sistema do capital pode oferecer, de forma autêntica, uma saída para as desigualdades sociais. Para tanto, é necessário que essa nova ordem alternativa realize mudanças em todos os níveis da vida individual e social, incluindo a reprodução material e cultural da sociedade. É precisamente nesse sentido que a educação deve assumir o caráter de um processo contínuo, nunca definitivamente acabado, de uma consciência humana direcionada para a constituição da generidade para si.

Somente dessa maneira, pela primeira vez ao longo da história, se espera que os homens se tornem de fato conscientes de sua responsabilidade com o desenvolvimento humano. Porém, essa consciência não pode se efetivar e alcançar o povo somente por meio de livros e, muito menos, estando orientada para uma multidão aleatória. Para tanto, é necessário que a transformação da consciência social possua uma articulação organizacional. Todavia, com isso não pretendemos aqui promover uma vanguarda elitista, presumindo um direito nato àquelas pessoas responsáveis pela formação dessa consciência e, ao mesmo tempo, excluindo as massas desse processo. Sendo assim, sem a mobilização do povo não pode haver sucesso nessa empreitada⁷⁹.

⁷⁹ “O vanguardismo sectário jamais poderia estar à altura da magnitude da tarefa histórica que envolve a constituição de um movimento de massa revolucionário capaz de superar com esse seu adversário e, ao mesmo tempo, ‘livrar-se’ da sujeira paralisadora de séculos, de modo a tornar-se *adequado para fundar uma nova sociedade*” (Mészáros, 2008, p. 119).

5 CONCLUSÃO

Ao longo desta tese, buscamos, com afincamento e rigor acadêmico, demonstrar que a educação, sob a perspectiva lukacsiana, manifesta-se como um fenômeno histórico-social intrinsecamente ligado ao trabalho e à reprodução da vida social. Através de uma análise ontológica minuciosa, desvendamos como a educação se configura como um processo contínuo e dinâmico, que não apenas molda a identidade e a subjetividade dos indivíduos, mas também influencia nossa interação com o mundo, influenciando nossas percepções e ações.

No primeiro capítulo, abordamos a gênese da educação no contexto do trabalho, enfatizando como a atividade teleológica consciente transforma o ser biológico em ser social. Nesse contexto, a educação se manifesta como uma extensão do trabalho, transmitindo saberes e habilidades essenciais para a continuidade da construção da humanidade. Ela proporciona um terreno fértil onde o conhecimento não é apenas acumulado, mas transformado em prática social, capacitando os indivíduos a se desenvolverem e contribuírem ativamente para a sociedade.

Demonstramos que o trabalho, enquanto atividade teleológica consciente, é o fundamento ontológico da formação humana, sendo o elemento que distingue o ser social dos demais seres naturais por meio da prévia ideação, da objetivação e da constituição da consciência.

Assim, analisamos o caráter teleológico do trabalho, pois é por meio dele que o ser humano se diferencia dos demais animais, planejando suas ações de forma antecipada, caracterizando o processo conhecido como prévia ideação. É a partir desse processo que se forma a consciência humana, que se distingue de um mero epifenômeno, isto é, uma reação passiva e desprovida de intencionalidade em relação à transformação natural. Para isso, distinguimos os dois aspectos dos pores teleológicos: um primário, que se refere ao metabolismo entre o homem e a natureza, e outro secundário, que emerge da interação entre os homens.

Na sequência, exploramos o papel da reprodução social como ambiente no qual se realiza a transmissão dos saberes e habilidades historicamente acumulados, destacando a educação como mediação essencial nesse processo. Em sua dimensão ampla, a educação emerge como instrumento de formação ética, cultural e crítica, capaz de contribuir para a superação do estranhamento e para a constituição da generidade para si dos sujeitos sociais.

Ainda no primeiro capítulo, nos debruçamos sobre a reprodução social como espaço fundamental de desenvolvimento da educação, enfatizando seu papel essencial na internalização de valores, conhecimentos e práticas que ampliam a capacidade de agir teleologicamente sobre o mundo. A educação, nesse sentido, se torna um agente transformador de identidades, valores e das relações sociais, permitindo que os indivíduos se reconheçam como parte integrante da humanidade, ao mesmo tempo que preservam suas singularidades e particularidades, enriquecendo o tecido social.

Daí a necessidade de abordarmos a reprodução social e suas implicações ontológicas, pois ela é responsável pelo repasse de todo o conhecimento e habilidades que foram desenvolvidas por meio do trabalho. Constituída desse modo, a reprodução promove a continuidade do ser social, sendo importante a função ontológica que a educação representa no interior desse processo, pois cuida da preparação das gerações futuras.

Do mesmo modo, a educação pode ser vista como uma via que contribui para a superação do estranhamento humano. Sendo assim, foi necessário distinguir entre o sentido amplo e o sentido estrito da educação: o primeiro se constitui enquanto um contínuo processo e o segundo satisfaz exigências sociais específicas.

Partindo disso, demonstramos que a educação, tal como apresentada por Lukács em sua *Ontologia*, se constitui como um fenômeno histórico-social, responsável pela preparação dos homens para responderem adequadamente às demandas sociais, sendo ainda necessário compreender a relação entre educação e ideologia, que se dá pelo fato de a educação preparar os homens para responderem a determinadas demandas sociais, orientando suas práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, mediando e solucionando conflitos sociais.

Assim, no segundo capítulo, examinamos a intrínseca relação entre educação e ideologia, demonstrando de maneira clara como a educação prepara os indivíduos para responderem adequadamente às demandas sociais, orientando suas práticas no cotidiano. A dialética do ideal e do real, nesse contexto, revela a necessidade de se considerar a realidade concreta da sociedade e a ideologia que a fundamenta ao se propor qualquer projeto educacional. Isso implica reconhecer as nuances e complexidades do ambiente social, promovendo uma educação que seja verdadeiramente reflexiva e crítica.

É importante ressaltar que a dialética entre o ideal e o real é crucial para a formação humana, pois os fins pretendidos por qualquer pôr teleológico só se concretizam na realidade material; caso contrário, seriam apenas representações. Os momentos ideais não possuem uma absoluta independência em relação aos atos práticos, que constituem o momento real, tendo em vista que os pores teleológicos, tanto primários quanto secundários, transformam algo ideal e previamente idealizado em algo real.

Na educação, a dialética do ideal e do real demonstra que não é viável postular uma determinada proposta educacional desconsiderando a realidade concreta da sociedade e negligenciando a ideologia sob a qual a sociedade se encontra fundamentada. Para que isso seja possível, a educação considera a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos e a organização dos meios necessários para que cada indivíduo alcance a genericidade humana, considerando a realidade histórico-social sobre a qual estão fundamentados os valores e todo o âmbito ideológico da sociedade.

É nesse sentido que tratamos do complexo social da ideologia, que é responsável por tornar consciente a práxis social e efetivar a capacidade humana de agir de forma consciente e intencional em relação às demandas impostas pela sociedade. Constituída desse modo, a ideologia fundamenta-se nas estruturas sociais, nas quais diferentes grupos com interesses antagônicos atuam e pretendem impor à sociedade os seus interesses como hegemônicos.

Daí a necessidade de tratarmos da relação entre o agir ideologicamente nas reformas educacionais, demonstrando a forma como a sociedade se encontra direcionada para a resolução de conflitos sociais. Para que isso ocorra, é necessário elaborar sistemas em conformidade com os interesses sociais, promovendo a resolução de conflitos sociais da vida cotidiana.

Vimos que o agir ideológico não corresponde a um mero espelhamento mecânico da realidade, mas considera todo o seu impacto e a forma como pode influenciar as forças produtivas da sociedade. Portanto, toda e qualquer reforma educacional deve considerar os objetivos a serem alcançados, os meios necessários e o contexto histórico-social sobre o qual se encontra fundamentada; caso contrário, serão realizados apenas pequenos ajustes que não alteram as determinações estruturais da sociedade em sua totalidade.

Logo, uma autêntica reforma educacional pressupõe uma reforma sistemática da estrutura social, direcionando os homens para constituírem uma autêntica generidade humana, considerando todos os meios necessários para que ocorra a superação dos estranhamentos.

Por isso, foi necessário investigarmos a constituição ontológica do estranhamento, tomando-o como um processo histórico-social e não apenas em sentido gnosiológico. Assim, sua superação não ocorre de forma puramente abstrata, desconsiderando os aspectos materiais da sociedade; ao contrário, corresponde a um momento de insatisfação, podendo resultar em tomadas de decisões concretas.

No terceiro capítulo, investigamos o complexo social do estranhamento, evidenciando suas manifestações no interior do ser social e como a educação pode atuar na superação dessa condição. A análise do estranhamento, compreendido como um processo histórico-social, nos permitiu entender de que maneira as relações de trabalho e as estruturas sociais podem gerar processos reificantes. Além disso, exploramos como a educação pode promover a generidade humana, a consciência crítica e a transformação social necessária para a construção de um futuro mais equitativo e justo para todos.

O desenvolvimento e a superação dos estranhamentos não ocorrem sem a mediação das ideologias, que auxiliam os homens a resolverem os conflitos que surgem da própria sociedade. Para tanto, é necessária uma mobilização social para a efetivação da superação das diversas formas de estranhamento.

Podemos constatar que a superação do estranhamento não se limita a ações singulares de cada indivíduo, mas deve estar direcionada para a coletividade social capaz de combater os estranhamentos. De forma semelhante, qualquer via de superação do estranhamento deve estar fundamentada no atual desenvolvimento econômico-social e não no passado, uma vez que as condições de reprodução social são diferentes em cada período histórico.

Em geral, toda e qualquer forma que priorize superar os estranhamentos não pode se fundamentar exclusivamente nas ações de cada indivíduo em sua singularidade, mas deve estar orientada para influenciar e transformar a sociedade em sua totalidade, priorizando a constituição da generidade humana e uma educação para além do capital, e para a constituição da emancipação humana, que pode contribuir para que ocorra uma autêntica superação da realidade estranhada.

Para que isso aconteça, é necessária uma mudança qualitativa das condições objetivas da reprodução social e da consciência dos homens. É nesse ponto que a educação assume um papel importante nesse processo de transformação, elaborando estratégias eficientes para a transformação social e contribuindo para a mudança da consciência humana, conduzindo os homens para uma emancipação e superando as diversas formas de estranhamento do sistema capitalista.

Assim constituída, uma das principais exigências para a atual educação é permitir a superação dos estranhamentos. Porém, atualmente, podemos falar de uma intensificação dos obstáculos para o pleno desenvolvimento humano, proporcionando fatores que originam e fortalecem tudo aquilo que é anticivilizatório.

Essa educação direcionada para a superação dos estranhamentos deve, inicialmente, se ocupar com a educação infantil e, posteriormente, com o processo de esclarecimento da população em geral, produzindo um ambiente intelectual, cultural e social propício para a emancipação humana. Isso se efetiva ao proporcionar uma consciência para evitar um retorno dos estranhamentos.

Assim, esse processo de superação se constitui como um dos principais objetivos da educação. Contudo, o sistema educacional precisa de uma atualização, pois, constituída enquanto tal, não pode suscitar a superação do estranhamento. Para tanto, é necessário que ocorra uma intencionalidade direcionada para solucionar determinados problemas mais graves no âmbito educacional.

Para superar o estranhamento, é necessário que se busque acabar com a relação de indiferença entre as relações sociais. Para tanto, temos que conhecer os fundamentos que embasam essas relações e, do mesmo modo, buscar no âmbito individual, pelo menos inicialmente, tentativas de superar essa situação e, posteriormente, avançar para a luta coletiva.

Para tanto, deve acontecer um planejamento educacional que, por sua vez, pressupõe um planejamento de conteúdo, visando determinar o aspecto teleológico da educação, ou seja, “para onde a educação deve conduzir?” (Adorno, 1995, p. 139). A finalidade que a educação pretende alcançar e os meios necessários para que isso se realize não podem ser determinadas de forma externa e alheia à materialidade social, mas, por outro lado, devem ser buscadas em sua processualidade real e concreta.

Partindo desses pressupostos, a educação e seu conteúdo não podem se limitar ao mero processo de modelagem de comportamentos humanos e de repasse de conhecimentos, mas devem estar direcionados para a constituição de uma autêntica consciência social, tendo a ideia de emancipação enquanto norteadora do pensamento e da prática pedagógica. Para tanto, o processo de emancipação deve ser entendido como um processo de conscientização. Nesse contexto, a educação não pode desconsiderar a preparação dos homens para satisfazer as necessidades sociais que, todavia, não são as mesmas conforme a sociedade continuamente se desenvolve historicamente.

Portanto, a principal preocupação da educação deve ser o processo de superação do estranhamento, isto é, como a educação pode transformar a sociedade para que as diversas formas de estranhamentos possam ser superadas. Dessa maneira, todos os objetivos da educação devem estar orientados para essa finalidade, uma vez que se torna decisiva para a continuidade de toda a sociedade e, do mesmo modo, da generidade humana, uma vez que a “[...] educação transcende o seu campo de instrução e deve proporcionar a formação de indivíduos capazes de compreender a sua situação sociohistórica” (Lopes; Silva Filho, 2019, p. 89).

Uma sociedade que possui seus objetivos direcionados para a superação dos estranhamentos caracteriza, em si, uma grande mudança. Porém, não podemos negar que todos os âmbitos sociais produzem e reproduzem estranhamentos nas pessoas que se encontram inseridas na cultura dessa sociedade.

Assim, o processo de superação dos estranhamentos não se reduz a um mero elogio de ações moderadas e, muito menos, na pretensa eliminação da agressividade. Esse processo de superação não seria possível sem um combate ativo em relação às diversas formas de estranhamento.

Para que a superação dos estranhamentos se efetive de forma autêntica, a educação deve focar nesse objetivo na primeira infância. É nesse período que as adaptações sociais se tornam decisivas e definitivas, não como mera adaptação passiva a uma determinação social, mas como uma segunda natureza. Além disso, é imprescindível que haja uma preocupação com a formação dos professores⁸⁰, uma

⁸⁰ A preocupação com a formação dos professores se dá pelo fato de a “[...] prática do educador não é neutra, pois o trabalho pedagógico é essencialmente político tenha ou não o educador consciência disso” (Lopes; Silva Filho, 2019, p. 86). Do mesmo modo, o professor deve possuir um amplo conhecimento sobre a situação social e educação sobre a qual a sociedade em que ele atua encontra-se fundamentada.

vez que as figuras de autoridade relacionadas com a educação – e aqui também podemos destacar o papel da família – podem reproduzir estranhamentos. Assim, os profissionais da educação devem estar conscientes de seu papel social, contribuindo para a superação dos estranhamentos.

Ademais, a emancipação humana e a superação dos estranhamentos devem ser os principais objetivos da educação em uma sociedade efetivamente democrática. Contudo, a estrutura educacional atual não favorece a emancipação dos estudantes, reduzindo-se a uma reprodução de habilidades e conhecimentos de forma passiva. Para que a emancipação se concretize no âmbito prático da sociedade, é necessária uma revisão da estrutura educacional vigente. A educação não deve se restringir à formação direcionada para o mercado de trabalho ou para o ingresso em universidades, mas sim possibilitar que as pessoas respondam de maneira a alcançar a emancipação de suas ações e, conseqüentemente, superar as diversas formas de estranhamento.

Qualquer proposta de uma nova teoria pedagógica enfrenta dois grandes problemas: 1) desenvolver aspectos teóricos que ainda precisam de uma maior elaboração e 2) sistematizá-los de forma coerente e abrangente com a sociedade. Esses desafios impactam diretamente na efetivação prática da proposta, buscando constituir uma abordagem transformadora e, ao mesmo tempo, elevar a qualidade do ensino.

Para isso, a ação pedagógica deve considerar a materialidade da sociedade na qual atua, o que não implica negar os aspectos não materiais. A educação, por sua essência, é uma atividade imaterial, gerando resultados não tangíveis. No entanto, a atividade educativa é uma ação visível, fundamentada em bases materiais.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário,

enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas e compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (Saviani, 2021, p. 91).

Com base nesses pressupostos, podemos identificar três desafios enfrentados pela ação pedagógica em sua materialidade. O primeiro é a ausência de um sistema de educação em âmbito nacional, que representa um obstáculo prático ao avanço da teoria. O segundo diz respeito à estrutura organizacional da educação, pois

[...] sem nos darmos conta dessa problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa teoria se possa viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada (Saviani, 2021, p. 92).

O terceiro desafio é a descontinuidade de programas educacionais, uma vez que a especificidade da educação exige um trabalho contínuo, que perdure o tempo necessário para promover mudanças significativas na sociedade.

O desafio da falta de um sistema educacional no Brasil é um problema que remonta ao final do século XIX, visto que o país seguiu uma trajetória inversa a outros que se esforçaram para organizar seus sistemas educacionais. Essa defasagem resultou em um déficit histórico que ainda repercute nas atuais condições de ensino⁸¹.

Assim, para superar essa situação de atraso na educação, é imprescindível uma mobilização e organização que pressione o Estado a priorizar o desenvolvimento de um sistema educacional contínuo. Para tanto, deve-se elaborar uma teoria

⁸¹ Sobre isso, podemos destacar alguns pontos: “Logo após a Proclamação da Independência, a Constituinte que ia elaborar a primeira Constituição do Brasil discutiu longamente questões educacionais, nada resultando, porém, de concreto. A referida Constituinte acabou sendo dissolvida, outorgou-se uma Constituição em 1824, e em 1827 nós tivemos uma lei aprovada pelo Parlamento que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas principais localidades do país. Essa lei – já empobrecida porque nem de escola primária se falava, mas de escolas de primeiras letras –, no entanto, não chegou a ser propriamente implantada. Veio em 1834 o Ato Adicional, e a educação popular, quer dizer, a instrução primária, ficou definida como da alçada das províncias. O Governo Central, portanto, desobrigou-se da chamada educação popular, ou seja, da educação elementar, que era o ensino primário que começava já a se definir como destinado ao conjunto da população, tendo, pois, um caráter universal. No final do Império, discutiu-se muito essa questão da organização do ensino elementar em âmbito nacional, mas essas discussões também não chegaram a ter resultados concretos. E com a Proclamação da República apareceu mais um motivo para evitar-se o compromisso do governo central com a educação. Argumentou-se que, se no Império, que era um regime político centralizado, a educação elementar estava descentralizada, agora com a República, que era um regime descentralizado, um regime federativo do ponto de vista político, *a fortiori*, não caberia centralizar a educação” (Saviani, 2021, p. 93).

pedagógica que busque compreender as limitações da educação atual e, ao mesmo tempo, almeje superá-las por meio de princípios, métodos e procedimentos práticos na organização do sistema de ensino e no desenvolvimento de processos pedagógicos na relação professor-aluno.

Quando uma teoria pedagógica busca transformar a prática de ensino, não basta apenas reformular o projeto pedagógico. É preciso considerar a prática escolar que está estruturada de acordo com uma teoria anterior, a qual deve ser reavaliada.

Por fim, a ação pedagógica deve se desenvolver em um tempo adequado para que as habilidades e práticas sejam assimiladas pelos alunos, tornando-se uma segunda natureza. Portanto, a continuidade é um requisito próprio da educação. Essa continuidade é a responsável pelo fracasso de determinados sistemas educacionais, pois muitas vezes são esporádicos e não perduram o suficiente para gerar um impacto irreversível.

Toda e qualquer política educacional deve levar em conta essa especificidade da educação, estabelecendo metas que não se limitem ao curto prazo, mas que institua propostas passíveis de implementação, avaliação contínua e correção quando necessária, permitindo o desenvolvimento de uma segunda natureza.

Assim, entendemos que a educação se configura como um fenômeno histórico-social, inserido nos pores teleológicos secundários que orientam o planejamento das ações humanas. Por essa razão, a educação está diretamente relacionada à ideologia, que, por sua vez, deve orientar a prática humana na resolução de conflitos sociais. Portanto, para se constituir como uma via autêntica de superação das diversas formas de estranhamento, a educação deve visar à constituição da generidade humana, promovendo a emancipação dos seres sociais. Para isso, as reformas educacionais não podem se restringir a mudanças superficiais na educação formal. Apenas uma reformulação essencial, contínua e radical – na raiz – das atuais políticas educacionais pode efetivamente promover a superação dos estranhamentos gerados pela sociedade, especialmente pela sociedade capitalista, caracterizando uma educação para além do capital.

Diante das análises realizadas ao longo desta investigação, podemos afirmar que a hipótese inicial que guiou esta tese se confirmou verdadeira. Observamos que, embora a educação esteja profundamente condicionada pelas estruturas sociais estranhadas e pela lógica da reprodução ideológica do capital, ela

também se revela como um espaço de objetivação humana. Sob determinadas condições históricas e práticas político-pedagógicas críticas, o complexo da educação revela-se capaz de contribuir para a formação de uma consciência autêntica e de uma contraconsciência coletiva, que orientam os indivíduos na direção da superação da sociabilidade baseada no trabalho explorado e na propriedade privada.

Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel estratégico na construção de uma nova totalidade social, pautada na formação omnilateral do ser humano. Essa perspectiva aponta para a possibilidade concreta de superação do estranhamento, reafirmando a educação como prática fundamental na luta pela emancipação humana e pela transformação radical da realidade.

Em suma, esta tese demonstrou de forma abrangente que a educação, na perspectiva lukacsiana, é um fenômeno complexo e multifacetado, que se entrelaça com o trabalho, a reprodução social, a ideologia e o estranhamento. Ao compreendermos a educação sob essa ótica, conseguimos vislumbrar seu potencial transformador na edificação de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipada, onde todos os indivíduos possam exercer plenamente sua humanidade e contribuir para o bem comum.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.
- LENIN, Vladimir I. **Que fazer?** Problemas cadentes do nosso movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LOPES, Fátima Maria Nobre. **Lukács: Estranhamento, Ética e Formação Humana**. 176 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3286>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- LOPES, Fátima Maria Nobre. Lukács: teleologia e causalidade no processo do trabalho. *In*: LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da; SILVA, Maria Kélia da; MOREIRA, Uly Alves; CRUZ, Jailson Tavares (orgs.). **Temas de Filosofia e Educação: diversas abordagens**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-32.
- LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. O papel político do educador: Gramsci e Adorno. *In*: SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA, Maria Zélia Pinto da (orgs.). **Teorias da Educação: Filosofia, Sociologia e Psicologia em diversos olhares**. Curitiba: CRV, 2019. p. 85-92.
- LUKÁCS, György. **Ensaio sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, György. **Per una ontologia dell'essere sociale I**. Roma: Editori Riuniti, 1974.
- LUKÁCS, György. **Per una ontologia dell'essere sociale II**. Roma: Riuniti, 1981.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Para uma crítica da economia política**. Do capital. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Crítica da mais recente filosofia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

SOUSA, Jaireilson Silva de. **O trabalho como estrutura fundamental do ser social na ontologia de György Lukács**. 127 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUSA, Jaireilson Silva de; LEMOS, Jessica Holanda; SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre. A dimensão ontológica da educação. *In*: SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA, Maria Kélia da; CRUZ, Jailson Tavares; LOPES, Samuel Nobre (orgs.). **Filosofia e Educação**: concepções, teorias e saberes. Curitiba: CRV, 2022. p. 87-96.

SOUSA, Jaireilson Silva de; MOREIRA, Uly Alves; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. O processo de trabalho: ser social, reprodução e implicações tecnológicas. *In*: LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da; SILVA, Maria Kélia

da; MOREIRA, Uly Alves; CRUZ, Jailson Tavares (orgs.). **Temas de Filosofia e Educação**: diversas abordagens. Curitiba: CRV, 2021. p. 33-48.

SOUSA, Jaireilson Silva de; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Linguagem e educação: contribuições para a continuidade do ser social. *In*: LOPES, Samuel Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA, Maria Kélia da; CRUZ, Jailson Tavares; PRINHEIRO, Victor Moita (orgs.). **Temas de Filosofia, Educação e Ensino**: aportes teóricos e práticos. Curitiba: CRV, 2023. p. 87-96.

TERTULIAN, Nicolai. **Lukács**: La rinascita dell'ontologia. Roma: Riuniti, 1986.

VAISMAN, Ester. Há um “momento hegeliano” na obra tardia de G. Lukács. *In*: 5º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Cemarx, 2007. p. 1-7. Disponível em:
https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao6/Ester_Vaisman.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielme. Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu & Passeron. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 245-255, jan. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9423/6717/>. Acesso em: 02 mar. 2019.