

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Dr. Paulino José Orso ☎ 0000-0001-9126-3276

Me. Paulo Miranda da Silva ☎ 0009-0005-6521-0417

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Este artigo, resultado da dissertação de Mestrado intitulada O processo de formação da consciência de classe do trabalhador da educação, propõe-se a analisar a dinâmica da consciência de classe ao longo da história e destacar a importância da pedagogia histórico-crítica no processo de transformação social. Verificamos que, se no passado remoto os conhecimentos eram socializados indistintamente, com o surgimento das classes sociais, ele passa a ser instrumentalizado pela classe detentora do poder em função de seus interesses. Para fundamentar a pesquisa, nos apoiamos nos seguintes autores: Marx, Engels, Manacorda, Saviani, Duarte, Orso, Vieira Pinto e Ponce. Por fim, ressaltamos o papel da formação da consciência de classe dos trabalhadores da educação como condição para o processo de transformação social. Ao resgatar a importância da pedagogia histórico-crítica como ferramenta de conscientização e de luta contra a alienação, a pesquisa busca oferecer elementos para a construção de uma práxis educativa transformadora, capaz de superar as desigualdades e de promover uma sociedade mais justa e igualitária. A pesquisa bibliográfica aqui apresentada se propõe a explicar e analisar como a práxis educativa contribuiativamente para a formação da consciência de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; História da Educação; Consciência de Classe; Luta de classes.

THE HISTORY OF EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF CLASS CONSCIOUSNESS OF EDUCATION WORKERS

ABSTRACT: This article, the result of a Master's dissertation entitled The process of forming class consciousness among education workers, aims to analyze the dynamics of class consciousness throughout history and highlight the importance of historical-critical pedagogy in the process of social transformation. We found that, while in the distant past, knowledge was socialized indiscriminately, with the emergence of social classes, it began to be instrumentalized by the class holding power according to its interests. To support the research, we relied on the following authors: Marx, Engels, Manacorda, Saviani, Duarte, Orso, Vieira Pinto and Ponce. Finally, we emphasize the role of forming class consciousness among education workers as a condition for the process of social transformation. By rescuing the importance of historical-critical pedagogy as a tool for raising awareness and fighting alienation, the research seeks to offer elements for the construction of a transformative educational praxis, capable of overcoming inequalities and promoting a more just and egalitarian society. The bibliographic research presented here aims to explain and analyze how educational praxis actively contributes to the formation of class consciousness.

KEYWORDS: Education; History of Education; Class Consciousness; Class struggle.



Consciência de classe é um conceito fundamental no âmbito da pedagogia histórico-crítica e da sociologia educacional. Refere-se à percepção, identificação e compromisso dos educadores que compartilham interesses, desafios e objetivos comuns, tendo em vista a realização de uma prática pedagógica transformadora.

Ponce (2001) fala que, por meio dos diversos povos e em diferentes épocas, a educação tem contribuído para a popularização da cultura. Todavia, não se pode esquecer que, como nos diz Marx, vivemos numa sociedade de classes.

A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travando uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta – uma guerra que sempre terminou ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das classes em luta (Marx, 1998, p. 4-5).

Em decorrência da estruturação da sociedade em classes antagônicas, a educação, longe de se configurar como um espaço neutro e equidistante, tem sido historicamente atravessada pelas tensões e contradições inerentes a essa divisão social. A existência das classes sociais, portanto, não apenas molda o acesso e a distribuição do conhecimento, mas também exerce uma influência indelével na formação da consciência dos trabalhadores, perpetuando ou desafiando as relações de dominação e exploração. Afinal, a produção das ideias e representações da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como efluxo direto do seu comportamento material (Marx, 1981, p. 29).

Assim sendo, como a sociedade se constitui numa sociedade de classes e suas relações se refletem na consciência, e, consequentemente, na forma como os homens agem sobre o meio, trata-se de, por meio da educação, possibilitar uma compreensão efetiva da realidade. O que significa contribuir para que os



educandos superem a alienação, adquiram uma consciência real de si mesmos, conquistem sua identidade de classe e atuem em conformidade com sua condição real e sua consciência.

O fato é que, diferente disso, a classe dominante tem se utilizado de diferentes mecanismos, estratégias e recursos para impedir que os trabalhadores se reconheçam enquanto classe. Assim, ao invés das ideias dos dominados, “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o poder espiritual dominante” (Marx, 1981, p. 59). Nesse sentido, a classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx, 1981, p. 59).

Quer dizer, a consciência, como diz Marx (1981, p. 29), “está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material”. Em função disso, nas comunidades primitivas, quando a divisão do trabalho era simples, predominavam os interesses comuns. Posteriormente, como o aparecimento das classes, o saber e os conhecimentos passam a ser distribuídos de acordo com o lugar que cada indivíduo ocupa na produção da vida social.



Dessa forma, a educação deixa de ser espontânea e homogênea e passa a ser hierarquizada e controlada para assegurar a estabilidade e os interesses dos grupos dominantes. De acordo com Ponce (2001, 2001, p. 27)

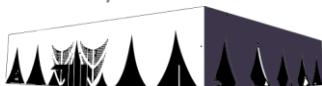
A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu caráter homogêneo e integral [...]. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada.

Segundo o autor, toda educação imposta pela classe dominante, cumpre três finalidades: “Destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante e prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (Ponce, 2001, p. 35). No entanto, essas prioridades mudam de acordo com o momento histórico, tendo em vista que, conforme aponta Manacorda (1992), as transformações históricas resultam de ações humanas que se consolidam e se reestruturam a partir dos diversos condicionantes que envolvem a formação da sociedade em cada período histórico.

Nessa perspectiva, na medida em que a educação se encontra vinculada ao processo de desenvolvimento social, cabe discuti-la em cada momento e em cada sociedade, articulada com a formação histórico-cultural, com o processo civilizatório e à etapa de desenvolvimento das forças produtivas e a forma de organização e funcionamento da sociedade.

O homem iniciou sua constituição e seu desenvolvimento por intermédio de suas relações com a natureza e das experiências e vivências com seus pares, por meio das quais, foi se reconhecendo como um ser que aprende e se desenvolve a partir do meio e das mediações intercambiadas no decorrer de sua existência, enquanto produto do desenvolvimento histórico da humanidade.

Isso significa dizer que o desenvolvimento humano se fez e se faz mediante o trabalho. Porém, não se trata de um trabalho qualquer, nem do trabalho abstrato, trata-se do trabalho concreto que se desenvolve numa condição de



classe. É por meio dele que o homem consegue suprir suas necessidades, produzir os utensílios e aprimorar as ferramentas, os signos e os instrumentos que favorecem a sobrevivência. De acordo com Leontiev (1978, p. 70),

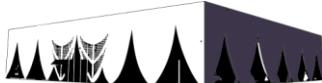
O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que malgrado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição.

Nesse processo de transformação, destaca-se a utilização da pedra, como ferramenta e instrumento de trabalho, e a descoberta do fogo, que, além de possibilitar uma significativa contribuição para o desenvolvimento humano, também se transformam num meio de adaptação da natureza ao homem e deste àquela. Assim, resolvem-se determinados desafios com os quais se deparavam e garantia-se a sobrevivência.

Ressalta-se que, nas sociedades primitivas, o homem era nômade, vivia em grupos e se deslocava de um lugar para outro em busca de alimentos e de condições satisfatórias para garantir a subsistência individual e coletiva. Dessa forma, ao mesmo tempo em que procurava se adaptar às adversidades do meio e disputar espaços e territórios com as tribos rivais, também aprendia e se transformava.

Contudo, diante das ameaças do meio e de seus semelhantes, era comum à tribo vencedora praticar o extermínio dos seus oponentes, tanto como sinal de força e superioridade, quanto para, de acordo com Ponce (2001), não ter que dividir a alimentação, que muitas vezes era escassa, com seus prisioneiros, que depois poderiam até mesmo se voltar contra eles.

No caso da sociedade primitiva, em se tratando da educação, em geral, ela se pautava nas experiências dos mais velhos e nas coisas práticas da vida coletiva.



A aprendizagem ocorria de forma natural e espontânea, com o objetivo acomodar os indivíduos e as comunidades ao meio, bem como, garantir a produção da subsistência e a manutenção da comunidade (Ponce, 2001).

Se no atual momento, considera-se a educação formal e as escolas como essenciais, na Antiguidade, a situação era outra. Segundo Manacorda (1992), a educação era principalmente informal, baseada na observação, na experiência prática e na transmissão de conhecimentos de forma oral. As crianças aprendiam com seus pais, com os seus familiares e com os membros mais velhos da comunidade, dos quais adquiriam conhecimentos relativos à agricultura, ao artesanato, à religião e à vida em sociedade. Em síntese, tratava-se de uma educação voltada para as necessidades imediatas.

A ausência de escolas estava relacionada tanto à etapa de desenvolvimento quanto à estrutura social. A sociedade era extremamente hierarquizada, com uma clara divisão social. Quando surge a educação formal, durante o escravismo, é reservada apenas à sociedade estamental, que se utilizava de tutores particulares (Manacorda, 1992). Obviamente não existia um sistema educacional organizado e padronizado como o que existe atualmente. Cada comunidade tinha suas próprias tradições e métodos de ensino, o que dificultava a criação de uma instituição escolar formal.

Aristóteles, segundo Vahl (2016), por exemplo, ao tratar da questão da escravidão, inicia sua argumentação mostrando que existem duas formas de concebê-la: uma pela lei e a outra pela natureza. A escravidão autorizada pela lei, não podia ser aprovada porque se os homens fossem iguais por natureza não se deixariam escravizar por um ato de vontade, somente pela força. Sendo assim, de acordo com o filósofo, “governar e ser governado são coisas não só necessárias, mas convenientes, e é por nascimento que se estabelece a diferença entre os destinados a mandar e os destinados a obedecer”.

Nessa perspectiva,



Na visão aristotélica claramente o escravo não é um ser humano igual ao seu senhor, seu fim é prestar ao senhor um determinado tipo de serviço socialmente instituído, portanto, ele é naturalmente diferente, inferior, sua relação não é pautada pela amizade própria dos homens livres, mas pela autoridade despótica exercida pelo senhor, de cuja ação depende a própria vida do escravo (Vahl, 2016, p. 181).

A ideia defendida por Aristóteles de que o escravo era um ser racional e naturalmente inferior, e que por isso não podia deliberar sobre sua própria vida, serviu e ainda serve para muitos sustentarem o escravismo como algo bom.

É relevante enfatizar que os escravos não eram considerados pessoas, mas sim objetos sob domínio de seus amos, ou seja, assim como as terras, as ferramentas e os animais, os escravos também eram considerados objetos possuídos, propriedade de seus senhores (Ponce, 2001).

No escravismo, portanto, as relações de produção se caracterizavam por processos de dominação e submissão, em que senhores e escravos se opunham enquanto proprietários e não proprietários, como detentores e não detentores de direitos, como aqueles que tinham e aqueles que não tinham acesso aos bens produzidos. Desse modo, de acordo com Ferreira (2011, p. 48), com

O aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho tornou a produção de bens mais produtiva, surgindo assim, o excedente econômico, tornando possível a acumulação dos produtos do trabalho humano, possibilitando assim, as primeiras formas de troca (comércio). E com a acumulação, surge também a possibilidade de explorar o trabalho humano, por meio do escravismo. Dessa forma, a comunidade passa a dividir-se entre “aqueles que produzem o conjunto dos bens (os produtores diretos) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto do trabalho dos produtores diretos)” (Neto e Braz, 2007 *apud* Ferreira, 2011, p. 48).

Segundo Carvalho (2009), o principal meio de manutenção da classe dominante, no período da produção escravocrata, era as guerras de conquista ou de defesa dos territórios. Para isso, foi preciso começar formar e educar para a arte da guerra. Contudo, essa educação era destinada apenas aos filhos dos proprietários de terras, quer dizer, à classe dominante (Ponce, 2001), pois, caso



os escravos também fossem treinados, em algum momento, poderiam se voltar contra a própria classe dominante.

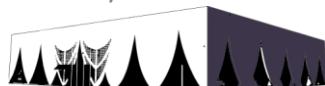
Na Idade Média, marcada pelo domínio da religião, ocorre a superação do trabalho escravo e a afirmação do trabalho servil, cuja centralidade passa a ser os feudos, a agricultura e as trocas simples de mercadorias. A sociedade se estruturava em dois estamentos: a nobreza e nos servos.

O poder era um tanto descentralizado, tendo o clero importante poder político, seja em função do domínio de grandes extensões territoriais, seja por controlar os mecanismos de estruturação da vida cultural. Por conta disso, atuava como regulador da ordem vigente. A nobreza, ou os “senhores feudais”, por sua vez, também detentores de grandes extensões territoriais, viviam da exploração servil e atuavam na organização militar. Por fim, aos servos, que recebiam a terra para explorá-la, e somente para isso, não podiam possuí-la, além de manter sua subsistência, precisavam pagar tributos e sustentar os outros dois segmentos sociais.

Nesse contexto, a educação das mulheres se limitava quase que exclusivamente aos saberes práticos, destinados à realização dos afazeres domésticos e do cotidiano. Segundo Siqueira (2019, p. 09),

As diversas sociedades classistas ao longo da história da humanidade, como a sociedade escravista antiga, a sociedade feudal e a atual sociedade capitalista registram o submetimento das mulheres pelos homens, sob a base das classes sociais, fazendo com que a mulher fosse relegada às tarefas do lar, tais como o cuidado com a esposa e os filhos e as atividades domésticas em geral.

Dessa forma, em cada momento da história, cada segmento social, recebia/recebe uma educação correspondente à sua condição social. Aos trabalhadores (escravos, servos e proletários) e às mulheres, a educação disponibilizada praticamente não tem ultrapassado do plano prático, limitado à reprodução das relações vigentes.



Na modernidade, como o desenvolvimento do capitalismo, quando, em função de a nova representante da classe dominante, a burguesia, necessitar se desenvolver, foi forçada a abrir mão da exclusividade a escola, que já ocorria desde seu surgimento, há cerca de dois mil anos, a classe dominante precisou construir estratégias no intuito de não perder o seu controle. Para isso, além de dosar os conhecimentos destinados aos novos integrantes da escola, os trabalhadores, procurou justificar as mudanças como méritos individuais.

Dessa forma, perpetua-se o caráter de classe da educação e da escola. Por meio de diversos mecanismos, regula o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, disseminam discursos fundamentados em ideias advindas de princípios religiosos, ideológicos, fenomenológicos e positivistas, e justifica o sucesso e ou o fracasso como resultado dos atributos ou do esforço individual, sem considerar o modo de organização e funcionamento da sociedade.

Nessa perspectiva difundem-se provérbios, tais como: “O seu esforço determina a sua condição de vida”, “O trabalho não mata ninguém”, “O trabalho deixa o homem digno”, “O homem só é bom se for trabalhador”, “Deus ajuda quem cedo madruga” etc. Assim, reduz-se ao mínimo as possibilidades de os pertencentes à classe trabalhadora adquirirem consciência real do papel que ocupam na produção da vida social.

Vale ressaltar que a classe dominante, enquanto tal, busca se reproduzir e se perpetuar. Para isso, utiliza-se de todos os meios à sua disposição, inclusive, da escola para formar a consciência do trabalhador em consonância com os seus interesses. Pois, conforme aponta Gonçalves (2011, p. 127): “A consciência alienada mantém a ideologia dominante e a hegemonia do poder dos representantes do capital.”

Todavia, essa realidade histórica acabou por produzir o seu contrário, por produzir indivíduos, entidades e movimentos dispostos a confrontar e lutar contra a situação existente no intuito de superá-la. Exemplo disso, é a Primavera dos Povos (1848), a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) (1864), a



Comuna de Paris (1871), a Revolução Russa (1917), a Revolução Chinesa (1949) e a Revolução Cubana (1959), tendo em Marx e Engels as principais referências teóricas e metodológicas para as lutas. Conforme aponta Arruda (2011, p. 89),

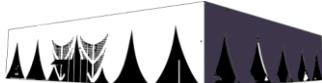
O marxismo, como ciência, teve em Marx e Engels seus precursores. Sua teoria revolucionária foi construída numa relação estreita com a luta do proletariado e o movimento revolucionário. Foi, portanto, dessa relação – teoria revolucionária-movimento revolucionário – que surgiram Lenin, Stalin e Mao Tsé-tung como continuadores do marxismo. E assim continuará, para levar até o fim a luta do proletariado ao socialismo e ao comunismo. O marxismo é ciência e, como tal, necessita de contínuo desenvolvimento.

Portanto, da análise dessa trajetória histórico-social, pode-se extrair um conjunto de experiências e de conhecimentos que podem contribuir para a formação da consciência de classe dos trabalhadores da educação, bem como, para as lutas pela construção de uma sociedade sem classes, que possibilite desenvolver o ser humano em plenitude.

No Brasil, na segunda metade do século XX, surgiram no diversas experiências educacionais contra hegemônicas, como é o caso da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos de José Carlos Libânia, da Pedagogia do Movimento Sem Terra e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), preocupadas com a formação da consciência de classe dos trabalhadores e a luta pela superação da sociedade existe.

Dentre elas, destaca-se a PHC, que, no atual momento, já conta com um relevante amadurecimento teórico-metodológico, uma significativa produção científica e a existência de um coletivo orgânico, comprometido com sua defesa, difusão, implementação e luta pela sua institucionalização.

Tendo surgido no Brasil, final da década de 1970 – período militar -, com o professor Dermeval Saviani, seu principal idealizador, decorrendo de um contexto social de uma profunda crise econômica, política, social e educacional, e da existência de uma sociedade de classes, por outro, tem como precursores,



os movimentos sociais populares, os lutadores vinculados à classe trabalhadora, e, em especial, os educadores comprometidos com uma nova educação e uma nova sociedade.

Desse modo, o que se inicia com a elaboração teórica de Saviani transcende a individualidade do autor, consolidando-se como um projeto coletivo que mobiliza um amplo espectro de educadores em todo o território nacional, imbuídos do compromisso de disseminar, defender e concretizar seus princípios na práxis pedagógica cotidiana.

A contar a partir de suas primeiras elaborações, ocorridas em 1979, em 2024, a PHC completa 45 anos de existência. Nesse espaço de tempo, como dissemos, acumula muitas produções científicas na forma de artigos, capítulos de livros, coletâneas, obras autorais, edições especiais de revistas e dossiês, além de muitas reflexões e muitos eventos realizados na forma de jornadas, seminários e colóquios, e algumas experiências práticas, materializadas na sua institucionalização, como ocorreu no caso de Curitiba e do Estado do Paraná, que em 1988 e em 1990, respectivamente, transformaram-se no primeiro município e no primeiro estado brasileiros a adotarem a PHC como referência pedagógica para todas as escolas e docentes de suas redes educacionais. Ademais, também se pode mencionar as experiências de institucionalização realizadas pelos municípios de Itaipulândia-PR, Cascavel-PR, Bauru-SP e Limeira-SP.

Na contramão das teorias educacionais hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica tem como preocupação a socialização dos conteúdos mais elaborados produzidos histórica e coletivamente, a compreensão da organização e funcionamento da sociedade e a construção da consciência de classe, tendo em vista a superação do atual modo de produção e a construção de uma sociedade sem classes, em que todos os seres humanos possam se emanciparem e se desenvolverem em plenitude.

De acordo com essa teoria, a escola é entendida como uma agência especializada no trabalho com o conhecimento científico. E ao lado dela, o



professor adquire e centralidade enquanto agente responsável pelo processo educativo, pela mediação dos conhecimentos sistematizados aos alunos, pela produção, transmissão e socialização desses conhecimentos, pela passagem do conhecimento espontâneo, adquirido no cotidiano, ao conhecimento elaborado.

Tendo em vista que a PHC atribui a escola e ao professor um papel fundamental na formação do ser humano, na contramão do esvaziamento da escola, de sua redução às competências e habilidades, ela não só assume o compromisso com a defesa de uma prática pedagógica rica em conteúdos, em sintonia com a etapa de desenvolvimento de cada momento, como procura ajudar os alunos a compreenderem o mundo à sua volta e identificarem-se como uma classe que, assim como os demais trabalhadores dos modos de produção do passado, continuam sendo os responsáveis por toda a produção social.

Isso significa que a sociedade na qual nos encontramos inseridos não é igualitária, nem homogênea e muito menos monolítica, constitui-se numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Contudo, a despeito de os trabalhadores serem os responsáveis pela produção material e pela produção dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia, como a sociedade está fundada sobre a propriedade privada, eles são expropriados e acumulados pelos proprietários.

Não obstante a ausência de uma consciência de classe plenamente desenvolvida, a objetividade das relações de produção insere os trabalhadores em uma classe social específica, a

"classe em si". Contudo, a falta dessa consciência, embora não altere sua posição estrutural, não os exime de experimentar as consequências materiais e simbólicas decorrentes das desigualdades e da exploração inerentes a essa condição.

Desta forma se delineia a importância do reconhecimento da condição de classe. O pertencimento de classe não depende da consciência ou da vontade de cada um, trata-se de uma condição objetiva, decorre de um determinado modo de



produzir a vida, seja ele escravista, feudal ou capitalista. Entretanto, o pertencimento de classe de cada um, também determina o local em que estamos situados socialmente e, consequentemente, bens materiais e culturais os quais teremos acesso, ou então, como e em que condições iremos viver.

Daí a relevância de uma teoria pedagógica comprometida com os trabalhadores, que por meio do trabalho pedagógico que realiza, dos conteúdos que ensina e da metodologia que utiliza, possibilite aos alunos o conhecimento acerca da forma de organização social, conquiste sua identidade de classe e desperte para a luta pela sua emancipação.

Uma condição indispensável para isso é que, primeiramente, o docente compreenda a organização e o funcionamento da sociedade e adquira consciência de sua condição de trabalhador. Afinal, ninguém ensina aquilo que não conhece. Portanto, se o professor não se reconhecer enquanto membro da classe trabalhadora, tão pouco será capaz de contribuir para que os alunos se reconhecerem como tais e lutem por sua libertação.

Ademais, como aludimos, a classe dominante se utiliza de “n” formas para camuflar as contradições de classe e impedir que, em sendo a grande maioria, os trabalhadores, sejam eles da educação, professores ou alunos, ou das demais categorias, identifiquem-se como classe.

Pois, se eles não compreenderem o funcionamento da sociedade, se não tiverem consciência da divisão social, irão naturalizar as relações existentes e não se preocuparão com as lutas pela superação do atual modo de produção social.

Se educação e a escola se constituem em sínteses da história do homem e da sociedade, é necessário fazer com que, pelo trabalho que se executa, isto é, por meio da prática pedagógica, do conhecimento, ou então, dos conteúdos escolares, os alunos aprendam a ler o mundo, conheçam efetivamente a história da humanidade, a história do desenvolvimento da propriedade e a consequente configuração da divisão de classe... Bem como, conheçam-se a si mesmos,



compreendam sua identidade (de classe) e o local em que se encontram inseridos (Orso, 2018, p. 126).

Parafraseando Orso (2018), a escola atua na formação da consciência do trabalhador, qualquer que seja ela, crítica ou alienada, transformou-se num “espaço disputa”. De um lado, a classe dominante ataca a escola e os professores, rebaixa os conteúdos escolares e esvazia as possibilidades de análise e crítica, retira a autonomia dos professores e plataformiza a relação ensino e aprendizagem, transforma as escolas em cívico-militares ou as terceiriza, submetendo-as aos interesses e exigências do capital, e, de outro, um conjunto de trabalhadores, de intelectuais, de professores, de pais e alunos, em sentido inverso, empenham-se e lutam por melhorar as condições de trabalho e vida dos docentes, por melhorar a infraestrutura das escolas e proporcionar uma educação crítica e emancipatória.

Todavia, alguém poderia contra-argumentar que, estando a escola inserida numa sociedade de classes, é impossível realizar uma prática pedagógica transformadora. Era dessa forma que pensavam os educadores denominados por Saviani de crítico-reprodutivistas, que defendiam que a escola é determinada socialmente, e, portanto, não pode transformar a realidade.

Esquecem-se, entretanto, que a sociedade não é monolítica. Como ela é dividida em classe, consequentemente, e nem todos os educadores são/foram cooptados pela classe dominante. Portanto, há espaço para a ação transformadora. É claro que o fato de que vivemos numa sociedade de classes, não significa que eles tenham, automaticamente, consciência de sua condição e, muito menos, que sejam consequentes com sua condição.

Em função disso, aos docentes que tiverem uma efetiva consciência de classe, cabe atuar para desvelar a realidade e superar a alienação, as ideologias e a doutrinação burguesa. Dito de outro modo, cabem a eles, ajudar seus pares a fazerem o mesmo.



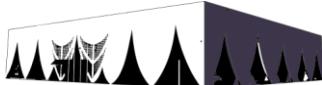
Para isso, a pedagogia histórico-crítica, busca apoio e fundamento no método materialista histórico-dialético, cuja as categorias centrais são a totalidade, a contradição, as lutas e os antagonismos de classe. De acordo com Álvaro Vieira Pinto (1994), ao mesmo tempo em que se ensina, isto é, que se reproduz o conhecimento, pode-se fazer a crítica e negar o saber e a realidade existente.

A formação da consciência de classe, contudo, não se limita a uma questão teórica, nem em saber que a sociedade é constituída por classes e, muito menos, trata-se de uma questão individual. Certamente, não desconsidera nenhum desses elementos. Mas não se circunscreve, nem se reduz a eles.

A consciência de classe, a um só tempo, supõe uma teoria, a teoria das lutas de classes, a compreensão de como a sociedade se encontra organizada e passa pela consciência dos indivíduos. Mas, fundamentalmente, revela-se como uma atitude perante o mundo. Como o indivíduo não vive isolado, como não se comprehende nem se explica sozinho, como a produção de sua vida é coletiva, como integra uma classe, a consciência de classe se revela pelo reconhecimento de que, ao contrário do que defende o positivismo e o liberalismo, o indivíduo se explica nas relações sociais.

Assim sendo, a ação que tem como preocupação apenas os interesses individuais, não condiz com a consciência de classe. Partindo do reconhecimento das determinações sociais e coletivas da vida individual, a consciência de classe pressupõe tanto a percepção dessas determinações, quanto a participação, o envolvimento e a luta nos espaços coletivos como meio de ação e transformação de si mesmo e do mundo.

Dentre as formas por meio das quais a consciência de classe se manifesta, está a participação nos sindicatos, nos movimentos sociais populares, nos seminários, nos cursos de formação, no compromisso coletivo, na solidariedade e nas lutas com os companheiros, que ajudam a fortalecer a identidade coletiva e a capacidade de luta dos educadores.



No interior da escola e da sala de aula, a consciência de classe do professor se revela pelo trabalho pedagógico que realiza, sua marca deve ser trabalho coletivo, a superação do individualismo, da competição e da concorrência, a organização de atividades que reforcem a colaboração, a cooperação e ajuda mútua, bem como, a socialização de conteúdos significativos para o desenvolvimento do ser humano. Isso significa articular a escola e a educação aos interesses dos trabalhadores.

Consequentemente, o educador com consciência de classe, faz da educação “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

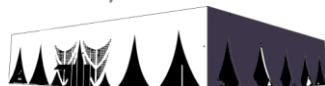
Enfim, para que o trabalho pedagógico se revele a existência da consciência de classe, o docente deve se fundamentar no materialismo histórico-dialético, que é um método comprometido com a transformação social, possuir uma sólida formação teórico-metodológica, nortear-se por uma teoria pedagógica superadora, promover o pensamento crítico, comprometer-se com os trabalhadores, com a superação das classes sociais, com a construção de uma nova sociedade e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. R. D. **Inclusão social e as pessoas com deficiência:** uma análise na perspectiva crítica. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GONÇALVES, S. R. Identidade de classe e os trabalhadores da educação. In: ORSO, P. J., GONÇALVES, S. R e MATTOS, V. M. **Educação, Estado e Contradições Sociais.** São Paulo: Outras Expressões, 2011.

FERREIRA, D. C. K. **Educação, Trabalho e suas Mediações ao Longo da História da Humanidade nos Diferentes Modos de Produção da Existência.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 46-57.



LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da antigüidade aos nossos dias. Tradução de Caetano Lo Monasco. Revisão da tradução Rosados Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARX, K. **A ideologia alemã.** Lisboa: Avante, 1981.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez Editor, 1998.

ORSO, P. J. Educação, história, possibilidades e os limites. **Revista Germinal.** Educação e marxismo em debate, Salvador, v. 4, n. 2, p. 46-57, 2012.

ORSO, P. J. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J; CASTANHA, A. P. **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução 100 Anos da Revolução Russa.** Campinas: Autoras Associados Ltda., 2018. 224 p.

ORSO, P. J. Um centenário da Revolução Russa (1917-2017) e a burguesia revela seu lado perverso. **Revista HISTEDBR,** Campinas, v. 17, n. 4, p. 1019-1035, out./dez. 2017.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência.** Petrópolis: Paulinas, 1979.

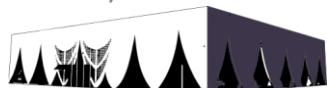
PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica,** v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 11. ed. Revista Campinas - SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Revista - Campinas: Autores Associados, 2003.



SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VAHL (UFPEL), M. J. O conceito de escravidão na Política de Aristóteles: um problema metafísico ou político? **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 178–187, 2016. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/12306>.

Acesso em: 12 jan. 2025.

Recebido em: 04-11-2024

Aceito em: 14-05-2025

