



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

PAULO MIRANDA DA SILVA

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
DE CLASSE DO TRABALHADOR POR MEIO DA EDUCAÇÃO**

**CASCADEL – PR
2024**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PAULO MIRANDA DA SILVA

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE DO
TRABALHADOR POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

CASCADEL – PR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Miranda da Silva, Paulo

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE DO
TRABALHADOR POR MEIO DA EDUCAÇÃO / Paulo Miranda da Silva;
orientador Paulino José Orso Orso. -- Cascavel, 2024.
81 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

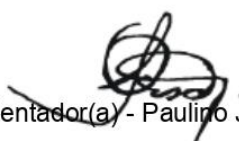
1. História. 2. Consciência de Classe. 3. Educação. I.
Orso, Paulino José Orso, orient. II. Título.



PAULO MIRANDA DA SILVA

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE DO
TRABALHADOR POR MEIO DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
SOLANGE APARECIDA ZOTTI
Data: 17/09/2024 08:15:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Solange Aparecida Zotti
Instituto Federal Catarinense (IFC)

Cascavel, 16 de setembro de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus colegas de curso, que assim como eu, encerram uma difícil etapa da vida acadêmica.

Ao meu filho, Lauro Yordan Alves Miranda - razão do meu viver.

Dedico este trabalho a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada.

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai – Laurentino da Silva - por me ensinar a ser honesto.

À minha mãe – Maria da Glória da Silva (*in memoriam*) por ter me ensinado, com todo carinho, a dar os primeiros passos da vida, apesar das minhas intensas dificuldades.

À minha companheira de outrora – Luzia Alves da Silva - por ter me incentivando na continuidade dos meus estudos - seguimos caminhos diferentes; mas as rosas, sempre serão rosas.

À Patrícia da Silva Zanetti, pelas inúmeras obras disponibilizadas e pelo olhar crítico para a minha vida acadêmica.

Ao meu orientador, Paulino José Orso, pela paciência e compreensão em todos os momentos, e por me incluir no processo do mestrado.

Por todos que, de uma forma ou de outra, me auxiliaram na vida pessoal e acadêmica, por me estenderem a mão, no meio do caminho, e por buscarem sempre me entender, por me acolherem e me indicarem a direção, todos com paciência, zelo e profissionalismo.

À Marciana Pelin Kliemann, do Programa de Educação Especial (PEE) da Unioeste/Cascavel, pelas contribuições, por me atender, corrigir e me acompanhar em todo o processo de escrita da dissertação, e pelo olhar de que tudo eu podia, inclusive finalizar este processo.

Ao Professor Silvio Borges da Silva Junior, pela correção ortográfica.

À secretaria do Mestrado, na pessoa da Silvia de Almeida Boffi, e estendendo a todo o PPGE, pela dedicação com os alunos, pelos lembretes e assessoramentos, sempre com extremo carinho, dedicação e competência. Me sinto lisonjeado por ter feito parte deste Programa.

Aos colegas e professores do Mestrado, por me acolherem, me auxiliarem com os artigos, trabalhos, em período de pandemia e distanciamento social.

À Unioeste, por abrir as portas para a inclusão educacional das pessoas com deficiências, transtornos e necessidades especiais.

Aos colegas e companheiros de trabalho da Escola Municipal Aníbal Lopes da Silva, especialmente as professoras Vanusa Rodrigues Domingos, Ana Paula, Lizete Rita Correia e Eliane Lima, pelas discussões teóricas, e ao meu companheiro, secretário, Jocelito Soares dos Santos.

Aos movimentos sociais dos quais fui partícipe, na luta, na conquista de direitos e na construção da consciência de classe.

“Todo o homem recebe duas espécies de educação: a que lhe é dada pelos outros, e, muito mais importante, a que ele dá a si mesmo.”

(Edward Gibbon)

SILVA, Paulo Miranda da. **O processo de formação da consciência de classe do trabalhador na educação**. 2024. (81 págs.) 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

Essa pesquisa se propôs a investigar os determinantes sociais que incidem sobre a consciência de classe dos trabalhadores da educação. Para tanto, procuramos compreender a dinâmica da consciência de classe em diferentes períodos históricos, desde o trabalho comunal e da educação informal, das épocas pretéritas aos dias atuais. Nessa direção, a descoberta e a dominação do fogo exerceram um papel fundamental no aprimoramento das técnicas, no domínio da matéria-prima e no desenvolvimento da cultura. A partir daí, o homem passa a produzir excedente, dando início à exploração de um homem sobre outro, desencadeando, assim, à divisão de classe. Com isso, os conhecimentos que no passado remoto eram produzidos e socializados de forma comunal, no decorrer do tempo, transformam-se em um meio de controle e de dominação de uma classe sobre a outra. Do escravismo ao capitalismo, os proprietários impõem sua dominação sobre os trabalhadores, seja por meio do trabalho, seja da educação. Assim sendo, aqui, procuramos verificar como as estruturas sociais contribuíram para moldar a consciência de classe, para influenciar a percepção, os valores, e garantir a opressão social. Para dar conta disso, buscamos apoio teórico em autores que discutem essa problemática, dentre eles destacamos: Engels (1994); Manacorda (1992); Saviani (1987; 2007; 2010; 2011; 2013); Duarte (2004; 2013); Orso (2002; 2011; 2017; 2018; 2021); Iasi (2013); e Ponce (2001).. Concluímos afirmando que as estruturas sociais moldaram a percepção de classe dos trabalhadores e que a educação se constitui na ferramenta mais eficaz para intervir no sentido de promover a transformação social. Com isso, ressaltamos a importância da formação da consciência de classe dos trabalhadores da educação.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Consciência de Classe; Luta de classes.

SILVA, Paulo Miranda da. **The process of forming the class consciousness of workers in education.** 2024. (81 pages) 81 p. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: History of Education State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This research aimed to analyze and confront the social determinants that affect the class consciousness of education workers. To this end, we sought to understand the dynamics of class consciousness in different historical periods, from communal work and informal education, from ancient times to the present day. In this sense, the discovery and mastery of fire played a fundamental role in the improvement of techniques, in the control of raw materials and in the development of culture. From then on, man began to produce surplus, giving rise to the exploitation of one man over another, thus triggering class division. As a result, the knowledge that in the distant past was produced and socialized communally, over time, became a means of control and domination of one class over another. From slavery to capitalism, owners imposed their domination over workers, whether through work or education. Therefore, here, we sought to verify how social structures contributed to shaping class consciousness, influencing perception, values and ensuring social oppression. To account for this, we sought theoretical support from authors who discuss this issue, including: ENGELS, 1994; MANACORDA, 1992; SAVIANI, 1987, 2007, 2010, 2011, 2013; DUARTE, 2004 and 2013; ORSO, 2002, 2011, 2017, 2018 and 2021; IASI, 2013; and PONCE, 2001. We conclude by stating that social structures have shaped workers' class perception and that education is the most effective tool for intervening in order to promote social transformation. With this, we emphasize the importance of forming the class consciousness of education workers.

Keywords: Education; History of Education; Class Consciousness; Class Struggle.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Impactos da Primavera dos Povos.....	37
Tabela 2	Contribuições da Primeira Internacional.....	39

SUMÁRIO

QUEM É PAULO MIRANDA DA SILVA, AUTOR DA DISSERTAÇÃO?.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
1 O TRABALHADOR E A EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA.....	19
1.1. O trabalhador e a educação na sociedade primitiva	20
1.2. O trabalhador e a educação na sociedade escravista	29
1.3. O trabalhador e a educação na sociedade feudal.....	31
1.4. O trabalhador e a educação na sociedade capitalista.....	34
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE.....	40
2.1. Primórdios da consciência de classe	42
2.2. A Primavera dos Povos	45
2.3. A Primeira Internacional	47
2.4. A Comuna de Paris	49
2.5. Revoluções que subsidiaram a construção da consciência de classe	50
2.5.1. A Revolução Russa	50
2.5.2. A Revolução Chinesa	53
2.5.3. A Revolução Cubana.....	56
2.5.4. A Revolução Bolivariana.....	59
3 A EDUCAÇÃO E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE.....	61
3.1. O papel da escola de acordo com as diferentes teorias pedagógicas	65
3.2. As teorias não-críticas	66
3.2.1. A Pedagogia Tradicional.....	67
3.2.2. Pedagogia da Escola Nova ou Escolanovista	68
3.2.3. A Pedagogia Tecnicista	69
3.3. O papel da escola de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78

QUEM É PAULO MIRANDA DA SILVA, AUTOR DESTA DISSERTAÇÃO?

A educação é um pilar essencial para o desenvolvimento individual e social, especialmente em contextos desafiadores.

Nasci no ano de 1980, no país vizinho – Paraguai – em uma família de condições socioeconômicas humildes e limitadas no que se refere à condição financeira, intelectual e cultural. Eram camponeses brasileiros que foram para esse país em busca de melhores oportunidades, pois, devido aos fatores resultantes da ditadura militar, em 1963, meu pai foi expulso do país, juntamente com meu avô, aqui da região de Cascavel. Então, como camponeses, as condições foram dificultando e meu pai, juntamente com minha mãe e seis filhos, foram para o Paraguai em busca de condições de sobrevivência.

Viveram lá, aproximadamente 30 anos, trabalhando apenas para a subsistência, alimentando-se do que era produzido, não conseguindo garantir capital para se estabelecer adequadamente naquele país, devido ao período político crítico pelo qual também passava. Lá a ditadura se estendeu de meados de 1954 até 1989; eu e a minha irmã nascemos no Paraguai, sendo ela a mais nova e eu o único com deficiência visual.

Meu percurso educacional foi caracterizado por diversas barreiras no processo de aquisição do conhecimento. Por causa da minha deficiência visual, necessitava de materiais adaptados, os quais, na maior parte do tempo, não estavam disponíveis, por falta de recursos e preparo dos educadores. A deficiência adicionava uma camada extra de dificuldades, exigindo esforços adicionais para ingressar e permanecer na escola.

Neste momento, gostaria de lembrar da minha saudosa “maestra” Monica Duarte Aquino que, apesar de não possuir formação em educação especial inclusiva e das dificuldades, destacou-se ao conseguir alfabetizar-me em espanhol, sendo que no núcleo familiar a língua materna era a Língua Portuguesa.

Aos 25 anos, retornei ao Brasil com um sonho renovado: voltar à sala de aula e concluir minha educação formal. Determinado a superar os obstáculos, ingressei no ensino médio por meio da educação de jovens e adultos e, com

muita dedicação, consegui terminá-la. Minha irmã não conseguiu concluir o ensino médio.

Minha sede de conhecimento não parou por aí, foi nesse contexto que tomei conhecimento de uma associação voltada à defesa dos direitos das pessoas com deficiência visual – ACADEVI. Essa associação desempenhou um papel crucial em minha trajetória educacional, proporcionando o apoio necessário para que eu pudesse concluir o ensino médio e o ensino superior, no curso de Pedagogia, em 2010.

Ingressar na faculdade demandou resiliência e perseverança, então contei com o apoio do NAE – Núcleo de atenção ao Estudante. Me graduei em Pedagogia pelo Centro Educacional FAG (instituição privada), em Cascavel; cursei especializações na área de Gestão Pedagógica, Educação Especial e Ensino de Sociologia. Atualmente, busco a finalização da Pós-Graduação *Strictu-Sensu*, nível de Mestrado. Concomitante a isso, marco minha existência na participação ativa em movimentos sociais e como trabalhador concursado, na prefeitura de Cascavel, com carga horária de 40 horas.

Cada etapa dessa jornada foi marcada por desafios significativos e superações, além de conquistas acadêmicas e pessoais. Minha trajetória ilustra a importância de adaptações e suporte adequado no processo educacional de pessoas com deficiência, no meu caso, visual, destacando o potencial transformador da educação inclusiva e das políticas de apoio especializado.

Hoje, sou o único da minha família, entre oito irmãos, a concluir o ensino superior e o mestrado. Apesar da minha deficiência, sempre me esforcei para superar barreiras e obstáculos e, com grande orgulho, estou finalizando meu Mestrado em Educação. Meu objetivo é continuar minha trajetória acadêmica e profissional, sempre com a mesma determinação que me trouxe até aqui.

Esta é a minha história, a de um homem que, apesar das adversidades, nunca deixou de acreditar na força da educação e na possibilidade de transformar sonhos em realidade, sobretudo na formação da consciência crítica acerca do sistema capitalista, sua alienação e, sobretudo, lutar contra a falta de consciência de classe por parte dos trabalhadores da Educação.

A experiência na Universidade pública, por meio do PPGE, foi transformadora, proporcionando-me novas perspectivas e oportunidades de

crescimento pessoal e profissional. contei, e conto, com o apoio do meu orientador, Paulino José Orso, dos docentes do programa, assessores e colegas pós-graduandos. Em instância essencial para acessibilidade, conto com o PEE – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, mediante as adaptações, flexibilizações e discussões em torno de minhas necessidades educacionais específicas.

Por fim, de forma significativa, ressalto aqui a minha participação nos diferentes Movimentos Sociais, dentre tantos, destaco: a ACADEVI – Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual, entidade que tem por princípio lutar em defesa dos direitos e garantias das pessoas com deficiência visual, a ROMARIA DA TERRA – Igreja Anglicana e o FÓRUM MUNICIPAL DE DEFESA DOS PCDs e CPA – Comissão Permanente de Acessibilidade.

A história desse filho de colonos brasileiros, nascido no Paraguai, é um testemunho poderoso da capacidade humana de superar adversidades. Sua trajetória, da infância rural à busca por um mestrado, exemplifica a importância da educação científica, cultural e física. Sua história inspira e demonstra que com determinação, apoio familiar e políticas educacionais inclusivas, é possível alcançar sonhos aparentemente inatingíveis. MEU MUITO OBRIGADO!!!

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa, em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, na Linha de História da Educação, que objetiva investigar os aspectos que historicamente interferiram na formação da consciência de classe do trabalhador da educação identificando o seu papel: individual, social e educativo, na redução da alienação e falta da consciência política.

Nessa perspectiva, considera-se relevante esclarecer que, num primeiro momento, passou-se por uma fase de assombro sobre essa temática, pois, ao analisá-la por diferentes ângulos, pôde-se perceber como foi formada a estrutura do modo de produção capitalista, sob o domínio da classe burguesa, e o quanto se está inserido nesse meio.

Percebe-se ser um assunto de alta relevância e complexidade, por esse motivo, o tempo necessário para que ele seja estudado, integralmente e com profundidade, é relativamente curto, em se tratando de uma pesquisa de mestrado.

Essa investigação se justifica em decorrência da inquietude do pesquisador, enquanto professor atuante na Rede pública de Ensino do Município de Cascavel, em relação aos fatores que influenciam o processo formativo daqueles que possuem a tarefa de instrumentalizar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes pertencentes a essa rede.

Para tanto, do ponto de vista teórico, compreender a importância do estudo da história e da história da educação, bem como o papel da filosofia, da sociologia e das demais linhas de estudos que integram o arcabouço científico norteador das ações educativas, é essencial. Analisar adequada e criteriosamente os processos educacionais se constitui em tarefa necessária e determinante.

Condição essa que só foi possível mediante o acesso a diferentes textos que permitiram conhecer e explorar os pensamentos filosóficos e educacionais de diversos autores, dentre eles: Engels, 1994; Manacorda, 1992; Saviani, 1987, 2003, 2007, 2010, 2011, 2013; Duarte, 2004 e 2013; Orso, 2002, 2011, 2017, 2018 e 2021; Iasi, 2013; e Ponce, 2001. Com o desenvolver dos estudos, essa disposição foi se alastrando a medida em que foi se realizando as disciplinas do curso. Portanto, do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa bibliográfica.

A fundamentação teórica trouxe significativas contribuições quanto ao estudo do percurso histórico da humanidade e, da mesma maneira, as leituras realizadas possibilitaram interpretar de forma mais ampla e crítica os aspectos que envolvem a ação docente. Em decorrência disso, organizou-se a exposição desta pesquisa em três capítulos.

No primeiro, com o intuito de compreender como ocorreu o processo de organização social, no decorrer da história, e identificar as relações de poder presentes nos diversos períodos que a constituiu, realizou-se uma abordagem dos principais aspectos e/ou características das sociedades primitiva, escravista, feudal e capitalista, tendo como foco prioritário a compreensão do papel exercido pela educação em tais períodos históricos. Ressalta-se que, realizar esse percurso, no trabalho, faz-se necessário para entender a construção da consciência de classe dos sujeitos e seu processo de formação, nesse caso, dos docentes. Para isso, é imprescindível o entendimento do tempo e do espaço histórico no qual ele se insere.

No segundo, procuramos investigar as origens do surgimento da consciência de classe e os aspectos que levaram os trabalhadores a se identificarem enquanto pertencentes a uma classe antagônica a daqueles que detêm o controle dos meios de produção. Assim sendo, com o intuito de buscar reconhecer os principais elementos que determinam esse processo, detivemo-nos na tarefa de demonstrar a dualidade exercida pelo conhecimento e suas intervenções na manutenção da sociedade capitalista, com enfoque no papel da educação (formal e não formal) e da produção e disseminação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, com o objetivo de refletir sobre seus impactos sobre a classe trabalhadora, apontando os fatores que dificultam a emancipação de sua consciência, buscando apontar possíveis estratégias a serem traçadas com vistas a fortalecer a luta pela transformação social.

No terceiro, procuramos identificar, a partir das principais vertentes teóricas, em que medida a formação docente, desenvolvida no contexto atual, é capaz de contribuir para uma prática que vislumbre a formação da consciência de classe. Busca-se, ainda, estabelecer uma reflexão sobre as condições de acesso à cultura e aos conhecimentos artísticos, científicos, tecnológicos e filosóficos, historicamente produzidos pela humanidade, enquanto instrumento possibilitador desse processo.

Partindo do aporte teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), demonstrou-se a relevância da sistematização do conhecimento, enquanto mecanismo de formação da consciência de classe, no desenvolvimento da prática docente. Desse modo, por meio do estudo das estratégias de gestão dos processos formativos, ocupou-se dos impactos causados pelo reducionismo e enquadramento, direcionado por tais estratégias, àqueles que se propõem à tarefa docente, e procurou-se apresentar, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, as possíveis ações necessárias ao processo de transformação do modelo de formação de professores, presente hoje, com o intuito de mostrar como a ampliação da formação da consciência de classe pode reduzir o processo de alienação dos trabalhadores dessa área.

Por fim, procurou-se extrair indagações e provocações de como a consciência de classe pode ser constituída no ambiente escolar público brasileiro, e como a educação formal pode ou não contribuir para essa consciência.

O objeto da pesquisa não foi traçar uma linha cronológica do processo de formação da consciência de classe do trabalhador. A sistematização desta pesquisa buscou enfatizar a importância da formação da consciência de classe dos trabalhadores em educação, tendo em vista a superação de um estado opressor e a construção de uma sociedade efetivamente humana.

1 O TRABALHADOR E A EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA

Ponce (2001) descreve que, por meio dos diversos povos e em diferentes épocas, a característica principal da educação, desde o aparecimento da sociedade dividida em classes, é a crescente popularização da cultura, e que esta tem a função social de produzir e reproduzir dogmas que sejam congruentes com as necessidades da classe dominante. Ao identificar o período histórico do surgimento dessa divisão social, o autor estabelece uma linha temporal da transição do “homem primitivo” para o “homem antigo”, relacionando o desaparecimento dos interesses comuns, entre todos os membros iguais de um grupo, pelo surgimento de interesses distintos. Sendo assim, quanto maior o domínio de técnicas, mais percebem que o conhecimento é fonte de controle de grupos subalternos e, a partir disso, o conhecer passa a ser controlado e dado de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na produção (Duarte, 2004).

Assim, a educação deixa de ser espontânea e homogênea e passa a ser hierarquizada e controlada para assegurar a estabilidade dos grupos dominantes. Nesse sentido, Ponce (2001, p. 27) constata que:

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.

Na mesma direção, ao percorrer os caminhos da História da Educação, Ponce (2001) identifica que toda educação imposta pelas classes prioritárias, cumpre três finalidades: “1. Destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2. Consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, 3. Prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (PONCE, 2001, p. 35). A prioridade das três finalidades, no entanto, muda conforme o momento histórico, tendo em vista que, conforme aponta Manacorda (1992), as mudanças 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, pode-se dizer que a tarefa de discutir sobre o projeto de educação que está vigente no atual momento, requer a compreensão do papel exercido por ela nos diversos períodos históricos, tendo em vista que para se

entender a condição concreta dos sujeitos, é imprescindível se deter no exercício extenso de compreender as dinâmicas sociais e as variáveis que as compõem. Dentre elas, destaca-se a formação histórico-cultural, as condições climáticas, o processo civilizatório, a organização e a formação da classe trabalhadora.

Diante disso, ao se estudar os autores que se dedicaram em compreender a formação histórica da humanidade, percebe-se que a vivência e a troca de experiências entre as pessoas na comunidade possibilitou transformações consideráveis ao longo do tempo, processo esse que se deveu, em parte, em decorrência do aprimoramento das ferramentas e das técnicas de utilização dos meios de produção. Partindo de tal pressuposto, nesse capítulo, pretende-se explorar as características que nortearam a constituição de cada sociedade no decorrer da história, bem como, apontar os aspectos que influenciaram os processos de transição de um tipo de sociedade para outro.

1.1. O trabalhador e a educação na sociedade primitiva

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

Nesse sentido, o desenvolvimento humano se fez e se faz mediante o trabalho e por meio dele. No decorrer da história, para conseguir suprir suas necessidades, o homem produziu e aprimorou ferramentas, signos e instrumentos que favorecem cada vez mais 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.

O homem é parte integrante da natureza, tendo assim necessidades semelhantes às dos demais animais. Diante disso, formulamos o seguinte questionamento: O que diferencia o homem dos demais animais? O que o humaniza?

De acordo com Duarte (2013), o homem se humaniza à medida que, conscientemente, torna-se capaz de criar necessidades, as quais são sociais e resultam de uma coletividade, como no caso da vestimenta, dos tipos de moradia e do preparo dos alimentos. Ressalte-se, ainda, a demanda de se produzir meios para satisfação dessas necessidades. A linguagem e as ferramentas são exemplos significativos disso. Portanto, o processo de humanização se dá pelo trabalho, atividade humana por excelência, por meio do qual o homem se produz como homem. Conforme expõe Duarte (2013, p. 62):

[...] o ser humano começou a diferenciar-se do restante dos animais quando passou a produzir os meios de sua existência, passou, portanto, a apropriar-se da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora, trata-se de um processo histórico ao longo do qual o ser humano transforma a natureza e a si próprio, construindo as características definidoras do humano. Nesse sentido, pode-se afirmar que historicamente, pelo trabalho o homem transforma a realidade em que está inserido e, ao mesmo tempo, é transformado por ela conforme as necessidades e as condições materiais existentes no momento histórico, sendo que, mediante a esse processo de transformação da realidade é que o homem se desenvolve e amplia sua capacidade de produzir conhecimento. Conhecimento este que foi e continuará sendo produzido, aperfeiçoado e socializado historicamente pela humanidade.

Durante toda a sua existência o humano foi desafiado a tecer novos conhecimentos, o que o levou a transformar, continuamente, a sua vida em sociedade, tornando-se perceptível, nesse processo, que o homem aprende e se desenvolve a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, os quais são transmitidos por meio de um processo de mediação entre os homens. Ou, nas palavras de Leontiev (1978, p. 267):

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Aqui merece destaque a descoberta do fogo e a utilização da pedra como ferramentas e instrumentos de trabalho, os quais, além de representarem significativo avanço para o desenvolvimento humano, também se transformam na

base de adaptação do homem à natureza. A partir de então, o homem passa a ter suas condições de existência facilitadas. Ou seja, vive em sintonia harmônica com a natureza e tem garantida a sua subsistência, subtraindo dela apenas o necessário.

Assim, o processo de desenvolvimento histórico dos instrumentos e ferramentas manuais, por exemplo, pode ser considerado, deste ponto de vista, como traduzindo e fixando o progresso do desenvolvimento das funções motrizes da mão e o desenvolvimento da fonética das línguas no sentido de uma complexidade crescente - como a expressão de um aperfeiçoamento da articulação e do ouvido verbal, ao passo que o progresso das obras de arte se torna a expressão de um desenvolvimento das aptidões estéticas. Mesmo na indústria material corrente encontramos, sob a forma de objetos concretos e exteriores, as forças essenciais do homem objetivadas (Leontiev, 1978, p. 237).

Ressalta-se que, nas sociedades primitivas, o homem vivia em grupos, deslocando-se por diferentes regiões em busca de sua subsistência, dessa forma, tinha que se adaptar às adversidades da natureza e precisava disputar espaços e territórios com outras tribos rivais. Em razão disso, era comum a tribo vencedora praticar o extermínio dos seus oponentes.

De acordo com Ponce (2001), livrar-se dos soldados, que haviam restado da batalha, era extremamente necessário, já que aprisioná-los se tornava inconveniente, pois, entendiam que incorporá-los em sua tribo seria perigoso, tendo em vista que, nesse momento, não dominavam suficientemente as técnicas elementares para o manejo do solo.

Outro aspecto relevante é o fato de que, de acordo com Ponce (2001), nessa época, a subsistência das tribos era extraída coletivamente da natureza, mediante a utilização de técnicas ainda muito rudimentares, assim, em pouco tempo, a alimentação se tornaria escassa, afinal, os prisioneiros teriam que ser alimentados. Daí a justificativa do extermínio.

Além disso, a falta de alimentos também poderia colocar em risco a existência da tribo. Dessa forma, os vencedores se apropriavam dos saberes acumulados por aquela tribo, bem como das técnicas e das ferramentas rudimentares pertencentes à mesma e, em seguida, praticavam o extermínio de seus oponentes.

Em se tratando da educação, ela se pautava nas coisas práticas da vida coletiva, com a finalidade de acomodar as comunidades ao seu ambiente físico. Assim, repetiam-se as formas de domínio da natureza focadas na sobrevivência dos

grupos. Pode-se afirmar que o processo de aprendizagem, na sociedade primitiva, ocorria de forma natural e espontânea, tendo por objetivo a manutenção e a produção da subsistência da comunidade (Ponce, 2001).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação praticada era de caráter não formal, no entanto, na essência, atendia as necessidades da comunidade (Saviani, 2007).

Outro aspecto relevante a ser observado, é o fato de que, nessa lógica, os conhecimentos acumulados eram concebidos como estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, todos os saberes eram repassados de geração para geração e socializados com todos e em todos os lugares onde fossem organizadas ações coletivas envolvendo a comunidade (Manacorda, 1992). Ou seja, a educação tinha como perspectiva central o ensino das práticas do cotidiano, com foco na sobrevivência (Ferreira, 2011).

Enquanto hoje se considera a educação formal e as escolas como essenciais, na Antiguidade, a situação era diferente. Segundo Manacorda (1992), naquele período, a educação era principalmente informal, baseada na observação, na experiência prática e na transmissão oral de conhecimentos. As crianças aprendiam com seus pais, familiares e membros mais velhos da comunidade, apropriando-se de conhecimentos relativos à agricultura, ao artesanato, à religião e, até mesmo, sobre a vida em sociedade. Em síntese, era uma educação voltada para as necessidades imediatas da comunidade.

Sendo assim, pode-se dizer que uma das principais razões para a falta de escolas na antiguidade está relacionada à estrutura social da época. A sociedade era extremamente hierarquizada, com uma clara divisão entre as classes sociais. A educação formal, como se conhece hoje, era reservada apenas para a classe dominante, que tinha tutores particulares e uma educação mais formalizada (Manacorda, 1992). Para a maioria das pessoas, a educação era voltada para as atividades práticas e para a sobrevivência.

Outro fator que contribuiu para a falta de escolas nas sociedades primitivas, foi a ausência de uma estrutura educacional centralizada. De acordo com Manacorda (1992), não existia um sistema educacional organizado e padronizado como o que existe atualmente. Cada comunidade, ou cidade, tinha suas próprias tradições e métodos de ensino, o que dificultava a criação de uma instituição escolar

formal. Daí a importância de Jan Amos Comenius, no século XVII, que preconizava a defesa de um método de ensinar tudo a todos.

Além disso, a ideia de infância e adolescência era diferente nas sociedades primitivas, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo envolvidas desde cedo nas atividades diárias da comunidade (Ponce, 2001). Não havia um período prolongado de aprendizado exclusivamente voltado para a formação intelectual, como se tem hoje nas escolas. O conhecimento era adquirido ao longo da vida, de forma contínua e gradual (Manacorda, 1992).

Constitui-se relevante enfatizar que, apesar da ausência de escolas nesse período, não se pode subestimar a importância da educação informal e da transmissão oral de conhecimentos. Essa forma de aprendizado permitiu a sobrevivência e o desenvolvimento das civilizações antigas, possibilitando a transmissão de habilidades e conhecimentos de geração em geração.

Sabe-se que a existência das escolas, como são concebidas hoje, é algo relativamente novo na história da humanidade, e entender essa diferença permite, a quem se empenha em estudá-las, perceber e valorizar a diversidade de formas de aprendizado ao longo do tempo, bem como permite a compreensão, de maneira abrangente e sólida, dos diversos aspectos que constituíram a organização e a formação social que originaram o desenvolvimento presente hoje, tendo em vista que, conforme Engels (1994), o desenvolvimento humano teve suas bases a partir do trabalho. Com o trabalho, e pelo trabalho, o homem produziu, ao longo da história, ferramentas e signos, sempre na perspectiva de facilitar a sua sobrevivência.

E, dessa forma, na medida em que o homem foi se desenvolvendo, produzindo e aprimorando conhecimentos, alavancava-se um grande passo na luta pelo domínio geográfico (o solo, os rios e as florestas), processo este que deu início ao surgimento da propriedade privada. Ou, nas palavras de Engels (1994, p. 184),

A terra cultivada foi distribuída entre as famílias particulares, a princípio por tempo limitado, depois para sempre; a transição à propriedade privada completa foi-se realizando aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiástico à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade.

Na sociedade primitiva, além do processo de concentração das terras sob o domínio de famílias particulares, mediante à capacidade de planejamento e de elaboração já desenvolvidas, a humanidade passa a ter ampliadas as condições de manejo de seu habitat, deixando de viver em ocas e passando a modificar e construir as diferentes moradias. Aliás, não só na condição de moradia, mas em vários outros aspectos, o homem passa a procurar melhores condições de subsistência, principalmente no que se refere ao domínio das técnicas de produção.

Na Ásia, encontraram animais que se deixaram domesticar e puderam ser criados no cativeiro. Antes, era preciso ir à caça para capturar a fêmea do búfalo selvagem; agora, domesticada, ela dava uma cria a cada ano e proporcionava, ainda por cima, leite. Certas tribos mais adiantadas - os árias e os semitas, e talvez os turanianos - fizeram da domesticação e da criação do gado a sua principal ocupação. As tribos pastoras se destacaram do restante da massa dos bárbaros. Esta foi a primeira grande divisão social do trabalho. Estas tribos pastoris não só produziam viveres em maior quantidade como também em maior variedade do que o resto dos bárbaros [...]. O desenvolvimento de todos os ramos da produção: criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste, e por conseguinte a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo - necessariamente - a escravidão. Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados (Engels, 1994, p. 179-182).

Conforme exposto por Engels (1994), com a produção do excedente, a domesticação dos animais, o controle da agricultura, mesmo que de maneira rudimentar, leva a humanidade a compreender que possuía, sob seu domínio, o processo de produção. Processo este que envolvia subordinação, disputa de território, de mão de obra e de poder. Em consequência, o surgimento da divisão da sociedade em duas classes ou, nas palavras de Ponce (2001, p. 23-24),

As modificações introduzidas na técnica – especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem – aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento [...].

Cada um dos produtores, aliviado um pouco do seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e, também, para fazer trocas com as tribos vizinhas. Surgiu pela primeira vez a possibilidade do ócio; ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias.

Esse momento transformou significativamente a sociedade. Em concordância com Engels (1994), a transição do modelo social primitivo para o escravismo trouxe consigo a “primeira grande divisão social do trabalho” e, com ela, a escravidão e os sucessivos conflitos em busca da subsistência coletiva dos membros das tribos.

Sabe-se que esse processo de transição social foi o primeiro, e trouxe com ele a primeira forma de exploração humana, a qual, desde então, vem se materializando de diversas maneiras, nos vários estágios pelos quais passou a sociedade: desde a escravista, a feudal até a capitalista. Ou, nas palavras de Engels (1994, p.198),

A escravidão é a primeira forma de exploração, a forma típica da antiguidade; sucedem-na a servidão na Idade Média e o trabalho assalariado nos tempos modernos. São as três formas de avassalamento que caracterizam as três grandes épocas da civilização.

A questão da escravidão sempre foi tema polêmico e esteve presente na análise de vários teóricos. Nos estudos históricos podemos encontrar, desde o mundo antigo, autores que a defendem ou a condenam. O fato é que ao longo da história da humanidade sempre existiu um grande esforço na tentativa de legitimar a servidão humana. Se tomarmos como parâmetro para análise, o mundo antigo, veremos que

a escravidão era uma instituição de cunho econômico social presente na maioria dos povos de que se tem registro, inclusive nas civilizações consideradas mais evoluídas como a grega e a romana, e dizia respeito basicamente à organização das forças produtivas (Vahl, 2016, p. 178).

Sim, a escravidão não se limitou à antiguidade. Não podemos deixar de mencionar a escravidão moderna, resultado do colonialismo europeu, nem a

escravidão vigente nos dias atuais, travestida na forma de “trabalho análogo à escravidão”.

A defesa da escravidão enquanto instituição social e a ideia de que ela era/é benéfica tanto para o senhor quanto para o escravo, era/é difundida de forma veemente, é claro, por aqueles que se beneficiam dela.

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. Contudo, segundo ele, a escravidão instituída por lei ou pelo poder dos mais fortes é problemática uma vez que desequilibra as relações humanas da pólis, que, em sua visão, são naturais, ou seja: “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”.

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 racionalmente inferior, e que por isso não podia deliberar sobre sua própria vida, serviu, e ainda serve, para sustentar o discurso e as ações daqueles que defendem o modo de produção escravista como algo bom. Mediante estudos sobre a história da formação humana pode-se afirmar que, durante o período escravista, a partir dos diferentes conflitos presentes entre as tribos, o homem começa a possuir uma incipiente compreensão dos diferentes papéis sociais, os quais ele poderia ocupar dentro da comunidade (Ponce, 2001).

Durante os combates e as batalhas pela garantia da subsistência, não era raro acontecer conflitos pelo domínio territorial e em busca da ampliação do controle da força de trabalho.

Nesse sentido, nesta parte da dissertação, objetiva-se discorrer acerca de aspectos relacionados à constituição e organização da sociedade escravista que se consolidou na Idade Antiga (Egito, Grécia e Roma).

É importante ressaltar, porém, que conforme mencionado anteriormente, o modelo de produção escravista é aquele em que se tem, concretamente definida, a institucionalização da propriedade privada, a qual era formada por duas classes: 1) os donos de escravos e ou proprietários das terras; 2) os escravos propriamente ditos, responsáveis pelo trabalho nas terras e na produção (Ferreira, 2011).

Aqui é relevante enfatizar que os escravos não eram considerados pessoas, mas sim um objeto sob domínio de seus donos, ou seja, assim como as terras, as ferramentas, os animais, também os escravos eram propriedade de seus senhores (Ponce, 2001).

Dessa forma, pode-se inferir que as relações de produção, no escravismo, caracterizavam-se por processos de dominação e submissão, em que senhores e escravos se opunham entre aqueles que possuíam e aqueles que não possuíam direitos, aqueles que tinham e aqueles que não tinham acesso aos bens produzidos.

De acordo com Ferreira (2011, p. 48),

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; Braz, 2007 *apud* Ferreira, 2011, p. 48).

Em se tratando do processo educativo, constitui-se relevante enfatizar que, ao destacar sua relevância para a história, Manacorda (1992, p. 09) afirma que a educação que chegou até a atualidade teve suas primícias nas sociedades primitivas, do antigo Egito. Na forma em que estava organizada, já era possível identificar as práticas de ensino e orientação para os indivíduos, sendo, inclusive, caracterizada por ele como o "berço comum da cultura e da instrução".

Segundo esse autor, como teoria pedagógica, propriamente dita, a educação surgiu na sociedade egípcia, tendo os escribas como principais representantes, os quais possuíam o domínio da escrita e, por isso, eram considerados "[...] mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos "filhos do rei" e "dos filhos de outros grandes" (Manacorda, 1992, p. 19).

Ressalta-se aqui que, nesse período, não é válido associar, especificamente, a educação ao processo de escolarização, ou seja, afirmar que as práticas educativas só ocorreram nas instituições escolares. Ao se estudar a história se percebe que outras formas de educação foram responsáveis por repassar às novas gerações as práticas incorporadas que possibilitavam a melhoria da sobrevivência das comunidades.

Para Carvalho (2009), o principal instrumento de manutenção da classe dominante, no período de produção escravocrata, dava-se pelas guerras, uma vez que havia a necessidade de se ter lutadores fortes para conseguir vencer as batalhas e manter o domínio dos novos territórios. Para isso, foi preciso começar formas de educar os filhos para a arte da guerra, sempre tendo em vista que essa educação, apesar de direcionada para a produção de sujeitos capazes de se dedicarem à luta, era destinada apenas para os pertencentes à classe dominante, ou, nesse caso, para os filhos dos donos das terras (Ponce, 2001). Tal organização se dava pelo fato de que, caso os escravos fossem treinados para a guerra, poderiam voltar-se contra a própria classe dominante.

1.2. O trabalhador e a educação na sociedade escravista

Conforme apontado por Saviani (2007) e Ferreira (2011), diferentemente do que ocorria no modelo social primitivo, o processo educacional no escravismo se altera. Com a divisão social do trabalho, surge a coexistência da dualidade também na educação disponibilizada aos membros da sociedade. Ou seja, apenas os escravos continuaram recebendo educação de maneira natural e espontânea. Os pertencentes à classe dos proprietários recebiam uma educação que os possibilitasse continuar se mantendo no poder e dominando as técnicas necessárias à ampliação e concentração de sua riqueza.

Diante de classes distintas, com interesses opostos, ocorre a separação entre educação e trabalho, o que não se fazia necessário até então. [...], a partir deste momento, passaram a coexistir duas modalidades de educação: uma destinada aos chamados homens livres das classes proprietárias, centrada na formação intelectual, na arte da palavra e nos exercícios físicos; e outra para os escravos e serviçais das classes não proprietárias, a qual ocorria no próprio processo produtivo (FERREIRA, 2011, p. 49).

De acordo com Manacorda (1992), a educação cultural, presente na sociedade primitiva, tem suas raízes fundadas no conservadorismo patriarcal, tendo como principais fontes concepções de mundo que são transmitidas de pai para filho, pura e unicamente como verdades, fundamentadas numa visão mística da realidade.

Observa-se em Roma, o predomínio de um modelo de educação baseada no patriarcado, em que, a partir dos 7 anos era de responsabilidade dos pais ensinar os filhos. Destaque-se aqui o fato de que era literalmente os filhos, já que as meninas continuavam sob a responsabilidade das mães e que estas se limitavam ao aprendizado dos afazeres domésticos (Manacorda, 1992, p. 72).

Outro aspecto importante a se destacar é que, segundo Manacorda (1992), ambas as sociedades, egípcia e grega, possuíam um modelo instrucional de educação, estando a diferença no fato de que os gregos buscaram "democratizá-la" e, além do ensino da ginástica e da música, também valorizavam a apropriação da escrita.

Junto aos mestres de ginástica e de música surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o grammatistés, que certamente não tem a autoridade do escriba egípcio, mas exerce uma importante função social. Sabemos que a escrita existia há muito tempo, especialmente para os usos da administração estatal, mas conhecera momentos de quase total eclipse (Manacorda, 1992, p. 49).

Já na Idade Média, com a crise do império romano, devido a constantes invasões de povos bárbaros sobre Roma e a expansão do Cristianismo, ocorre o declínio desse modelo social.

A escassez de escravos, o declínio de combatentes e a ruralização da população são fatores que contribuíram significativamente para a transição do modelo escravista para o feudalismo (Ponce, 2001). Ferreira (2011) destaca as alterações trazidas por essa transição, relativas à utilização da força de trabalho.

A Idade Média se caracteriza pela transição do modo de produção antigo, baseado no trabalho escravo, para o feudalismo, o qual se assentava no trabalho servil. Trata-se de um período marcado pelo domínio da religião sobre os homens, em oposição à predominância da razão, tal como no mundo antigo (p. 50).

Manacorda também aponta essa transição ao indicar que, na Idade Média, apresentava-se o conflito entre as culturas "helenístico-romana e a hebraico-cristã" (Manacorda, 1992, p. 107), com defesas de modelos distintos de educação, que se

intensificaram e trouxeram, como consequência, uma significativa redução do aprendizado dos conhecimentos advindos da cultura clássica.

Ressalta-se que, conforme poderá ser percebido na próxima seção, a igreja se consolidou nesse período, não apenas como inspiração e motivadora de valores, mas principalmente enquanto representante de uma classe com influências significativas no processo de organização econômica e social feudal.

1.3. O trabalhador e a educação na sociedade feudal

É importante compreender o processo vivenciado pelo homem, no que se refere à organização social e suas maneiras de vida e de prover a subsistência, ou seja, entender suas formas de trabalho e compreender como se deu a passagem do modo de organização escravista para o feudal, que possuía suas bases fundamentadas no trabalho servil e na agricultura, e se estruturava socialmente em três camadas: o clero, a nobreza e os servos.

No processo de organização social, o poder era descentralizado, tendo o clero importante poder político. Isso, não apenas por possuir sob seu domínio grandes extensões territoriais, mas principalmente, por ser o detentor dos mecanismos de estruturação da vida cultural da sociedade e, por conta disso, atuar como regulador do processo de disseminação da ordem vigente.

Segundo Manacorda (1992),

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam. [...] E considerando que a Igreja já tem uma dupla estrutura organizacional, isto é, vivendo ela em parte no meio do povo através dos bispados e das paróquias (clero secular) e em parte longe dele nos mosteiros (clero regular), é nessa dupla estrutura eclesial que devemos procurar os primeiros testemunhos do surgimento de novas iniciativas da educação cristã, ao lado das remanescentes ilhas livres de romanidade clássica (Manacorda, 1992, p. 113).

A nobreza, ou os “senhores feudais”, por sua vez, também detinham grandes extensões territoriais, atuavam no controle militar e, principalmente, viviam da exploração servil. Os servos recebiam a terra para explorá-la, mas apenas isso;

jamais poderiam ser donos, tendo em vista que, mediante seu trabalho, enquanto camponês, além de manter sua subsistência, precisavam pagar tributos à nobreza, dentre os quais, destacamos:

- Corveia: um serviço não remunerado que os serviçais prestavam ao senhor feudal, aproximadamente 12 dias mensais. Desta maneira, eram privados de trabalhar nas terras que receberam por comodato, comprometendo a subsistência da sua família.
- Pagamento de impostos com produtos agrícolas: os camponeses eram obrigados a entregar parte de sua produção agrícola ao senhor feudal, isso poderia incluir uma porcentagem das colheitas, como grãos, legumes, vinho ou gado, sendo uma parte substancial da produção.
- Pagamento em Espécie: precisavam entregar produtos específicos, tais como: galinhas, ovos, peixes ou outros itens de consumo, ou ainda, o pagamento em dinheiro. Assim, a moeda também começou a desempenhar um papel na cobrança de impostos e os serviçais podiam ser obrigados a pagar uma quantia em dinheiro como parte de seus impostos.
- Taxas e Tributos Adicionais: além dos impostos diretos sobre a produção e o trabalho, os camponeses também deveriam pagar taxas adicionais por serviços que necessitavam, como por exemplo, a utilização do moinho ou da forja de seus senhores.

No que se refere à educação, na sociedade feudal ela deixa de estar voltada para as práticas de coleta de subsistência e passa a constituir um espaço de aprendizagem entre os indivíduos dos grupos, ou seja, precisaram aprender a conviver num mesmo ambiente e combinar, entre os líderes, formas de resolver situações ocorridas entre os membros da comunidade. É importante, no caso da educação medieval, ressaltar que, nesse momento, já tinham aprendido a importância da rotação de culturas.

As instituições designadas para a educação formal eram ligadas à igreja e reservadas para poucos, pois somente os filhos dos nobres tinham o privilégio de estudar. Sendo assim, a grande maioria da população era analfabeta e não tinha acesso aos livros.

A Igreja, por sua vez, consolidou-se enquanto uma espécie de casta com grande poderio, não apenas devido ao estabelecimento e a implementação das

bases organizacionais desse modo de produção, mas principalmente pelo papel que desempenhou na economia.

De acordo com Ponce (2001, p. 86), os monastérios foram “poderosas instituições bancárias de crédito rural”, uma vez que a economia monástica “se apoiava numa organização de trabalho que estava submetida a estritas regras disciplinares”. Ao contrário da economia dos senhores feudais, que era baseada em “um aglomerado de produtores servis que trabalhavam para ele sem se ajustar a um plano comum”, a economia dos monastérios era organizada e racionalizada. Além disso, havia as riquezas aleatórias que as guerras e os saques lhe proporcionavam.

Toda riqueza que chegava às mãos do nobre era para ser gasta; [...]. Por outro lado, todas as riquezas que chegavam ao monastério eram entesouradas e aumentadas. Além disso, é bem sabido que o celibato foi imposto ao clero principalmente para evitar que as riquezas acumuladas passassem a herdeiros particulares, ao invés de continuarem concentradas na comunidade (Ponce, 2001, p. 86).

Essa predominância religiosa permaneceu até o final do século VIII, época carolíngia, quando, por intermédio de Carlos Magno, observa-se um retorno à valorização da cultura e da escola (Manacorda, 1992).

Segundo Manacorda (1992), um marco da retomada da educação pelo Estado ocorreu na Itália, em 825, quando

Lotário, porém, com o Capitulare olonense, libera completamente a Igreja da função de instruir os leigos, instituindo aquela que poderíamos definir como uma escola pública de Estado, a ser organizada em sedes mais adequadas (in congruentissimis sedibus); [...]. O exemplo da Itália é logo seguido na França, onde, no Concílio de Paris, em 829, são os próprios bispos que solicitam a Lotário que o clero não seja obrigado a providenciar a instrução dos leigos [...] (Manacorda, 1992, p. 132).

Situação que, segundo o autor, foi controlada pela igreja já na Baixa Idade Média, quando retomou o direcionamento de todas as iniciativas relativas à educação.

Quanto às escolas do clero secular, originariamente o mestre era o bispo (ou, nas paróquias, o pároco), mas logo esta tarefa foi por eles transferida para um scholasticus ou magischola. Este foi um cargo cuja dignidade cresceu com o tempo, tanto que o magischola acabou assumindo na Igreja funções mais elevadas, transmitindo, através de

uma espécie de investidura, a função de ensinar a um seu substituto, o proscholus (Manacorda, 1992, p. 141).

Outro fato relevante foi o surgimento das primeiras universidades medievais a partir da segunda metade do século XI, com o ensino do Direito Romano. Destaque-se aqui que, segundo o autor, as universidades se consolidaram a partir do século XII e que “no fim da Idade Média atingiam, na Europa ocidental, o número aproximado de oitenta” (Manacorda, 1992, p. 145). Conforme Manacorda (1992, p. 162) “Nos anos que se seguem, em razão do renascentismo e do surgimento do movimento humanista, tem-se uma perspectiva de educação buscando livrar-se da ingerência da igreja”.

1.4. O trabalhador e a educação na sociedade capitalista

Conforme mencionado anteriormente, ao estudar a história do desenvolvimento social da humanidade, percebe-se que a educação exerceu papel significativo nos diversos processos de organização das sociedades. Seja ensinando habilidades manuais, de escrita, aritmética; seja possibilitando a aprendizagem de conteúdos científicos, que davam àquela parcela social, qualidades e habilidades que a colocavam em posição diferenciada dos demais. Dessa forma, abordar as influências da educação na sociedade capitalista demanda, antes de tudo, compreender como esse modelo social se organiza e se sustenta.

Ainda nesse contexto, vale destacar os movimentos de Reforma e Contrarreforma, que disputaram o modelo e ou os rumos da educação até o século XVIII, com a Revolução Industrial (Saviani, 2007). Esta, conforme aponta Manacorda (1992, p. 242), traz consigo significativas transformações, não apenas nas formas de trabalho, mas também na educação.

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas) (Manacorda, 1992, p. 248).

Constitui-se relevante enfatizar que esse processo está diretamente ligado às novas condições possibilitadas pela reestruturação dos meios de produção, as quais influenciaram de maneira significativa o avanço e o desenvolvimento da ciência, que, por sua vez, permitiu o domínio dos diversos fatores que foram determinantes na passagem do modo de produção artesanal para a manufatura, bem como, originando o trabalho assalariado e fortalecendo a expansão das rotas comerciais (Lombardi, 2011).

Tal processo acelerou a decadência do feudalismo e, em substituição, representou os primeiros indícios do surgimento da sociedade capitalista. Condições, estas, decorrentes das transformações sociais evidenciadas pelas formas de acesso aos bens produzidos historicamente ocorridas em função da reorganização da cultura, da economia e da política, as quais foram decisivas para o desenvolvimento do novo modo social de produção.

A escola foi instituída pela classe dominante, com a finalidade de atender aos seus próprios interesses, nesse sentido, a educação que era disponibilizada para os servos, não era cientificamente sistematizada, já que tinham como propósito disponibilizar, para essa parcela, uma formação fragmentada que era direcionada por meios das práticas do cotidiano de seus senhores, que “lhes eram gradativamente transmitidas com o objetivo de torná-los eficientes para o trabalho e tão submissos quanto possível, para que não viessem a representar uma ameaça à vida dos senhores” (Fonseca, 2002, p. 140).

Nessa direção, podemos afirmar que a educação destinada para as mulheres não era diferente, sendo que os conhecimentos práticos, adquiridos por elas, estavam voltados somente para atender os afazeres de seu cotidiano.

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 os filhos e as atividades domésticas em geral (Siqueira, 2019, p. 09).

Mediante o arcabouço teórico estudado e sustentado por Fonseca (2002) e Silveira (2021), a educação formal para as mulheres não era considerada relevante

nessa sociedade. Com isso, por diversas razões, manteve-se a hegemonia masculina, dentre elas, destacamos:

1. Poder e controle: a classe dominante sempre produziu o mecanismo necessário para manter o controle sobre a sociedade e a tomada de decisões. Limitar o acesso das mulheres à educação poderia ser uma maneira de restringir seu poder e influência.

2. Normas culturais: muitas culturas tinham normas rígidas de gênero; ditavam que as mulheres deveriam desempenhar papéis específicos na família e na sociedade. A educação formal era vista como desnecessária para as mulheres que, supostamente, se concentrariam nas tarefas domésticas.

3. Na perpetuação das hierarquias: a exclusão das mulheres na educação poderia servir para manter as hierarquias sociais existentes, através das quais a classe dominante conservava seu *status* privilegiado.

É importante notar que, ao longo do tempo e como reflexo das mudanças sócio-históricas e culturais em desenvolvimento em várias partes do mundo, surgiram vários movimentos sociais que lutaram pela igualdade de gênero na educação, o que resultou em mudanças significativas na sociedade.

Se a educação da mulher sofreu interferência direta da classe hegemônica, maior foi seu reflexo na incorporação da mulher trabalhadora à produção, que segundo Toledo (2014), culminou com sua dupla, ou tripla, jornada de trabalho, em casa e no emprego, além das precárias condições de trabalho e das diferenças em relação aos salários. Dessa forma, a mulher se distanciou ainda mais da educação formal e, conseqüentemente, da construção de consciência de classe.

Baseada no trabalho assalariado e na existência de uma moeda para a comercialização da produção, a sociedade capitalista tem como característica principal a divisão de classes entre aqueles que pertencem à burguesia, a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, e os que pertencem à classe trabalhadora, isto é, detentora apenas da força de trabalho. Essa condição possibilita a acumulação da riqueza, produzida pelos trabalhadores, nas mãos da burguesia.

Nessa direção, ao se proceder um estudo detalhado em relação à história e às formas e/ou níveis de desenvolvimento social, percebe-se que a educação sempre foi diferenciada, direcionada e determinada de acordo com as necessidades

impostas pelos dominantes de cada época. Ou seja, o processo educacional era organizado e disponibilizado com vistas a atender às necessidades da classe social à qual pertencia o sujeito (Duarte, 2013).

Na sociedade capitalista, tal processo se intensifica: a exploração do trabalho por parte da classe dominante aumenta, legitima-se a propriedade privada, e o Estado se transforma em regulador das relações sociais. Com isso, também são determinados os fatores que definem o tipo de acesso à educação disponibilizado a cada indivíduo, a depender da classe a qual ele pertence (Saviani, 2007).

Na antiguidade, a escravidão, por exemplo, era algo considerado natural e escravos eram tidos como mercadorias, podiam ser vendidos ou trocados à revelia de qualquer legislação ou coisa que o valiam. Não eram considerados pessoas capazes de sentir ou pensar por si mesmos.

Na sociedade capitalista, o processo de dominação do homem não está constituído pela escravidão, entretanto, esse processo se assemelha na medida em que o homem pertencente à classe trabalhadora acaba por ser visto como produto, e, para sobreviver, necessita colocar a serviço da classe dominantes sua força de trabalho. Atualmente, a subordinação de homens por outros homens, ou de países por outros países, é bem mais cruel, porque é construída, escondida e justificada por complexos e diversificados processos ideológicos.

Nessa direção, ao se estudar a organização da sociedade capitalista, percebe-se que a educação possui papel significativo, não apenas como forma de ampliação dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, mas, principalmente, enquanto um instrumento para a disseminação de ideias e informações que tem como objetivo principal, reduzir, através do processo de alienação, as práticas de resistência à sua manutenção (Lombardi, 2011).

Esse processo de alienação se materializa através de diversas formas, sempre buscando garantir o nível de consciência estritamente vinculado à necessidade de subsistência. Assim, a educação acaba por se tornar um meio de alienação da classe trabalhadora na medida em que, através de diversos mecanismos, procura regular o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, bem como, disseminar discursos fundamentados em princípios religiosos, ideológicos e positivistas, 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” ou “O trabalho de casa não é trabalho, tampouco ficou para o homem”. Ou seja, trata-se de reduzir ao mínimo as possibilidades de os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora poderem ter consciência do papel que ocupam nessa sociedade. Ou, nas palavras de Gonçalves (2011),

A competição é um dos elementos da sociedade capitalista. A educação está voltada para formar as pessoas para a vida, para o mundo da produção econômica, da concorrência do mercado e não para a essência da vida em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, a educação se torna literalmente formação, isto é, tem como objetivo moldar a consciência, ou seja, colocar na forma, deixar pronto para o mercado utilizar como bem lhe interessa (Gonçalves, 2011, p. 126).

Vale ressaltar que a burguesia não está equivocada ao disponibilizar para a classe trabalhadora apenas o conhecimento necessário para a produção de mão de obra, já que está adequada à sua condição de classe. Assim, não permite ao trabalhador compreender os mecanismos que o sistema dispõe para realizar as intervenções necessárias e direcionar os saberes escolares de acordo com seus interesses. Afinal, conforme aponta Gonçalves (2011, p. 127): “A consciência alienada mantém a ideologia dominante e a hegemonia do poder dos representantes do capital.”

Destaca-se, aqui, que a escola pública, por estar a serviço do sistema ideológico burguês, acaba por se legitimar enquanto um dos meios de reprodução extremamente determinante à manutenção do modelo social vigente.

É desafiador, atualmente, assim como já foi demonstrado com as lutas travadas pela classe trabalhadora na I Internacional, na Revolução Russa e na Comuna de Paris, resistir e lutar em prol da superação desse modo de produção. 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.

Fazer a análise da situação concreta à luz de seus ensinamentos é a melhor maneira de possibilitar contribuições para a transformação do atual sistema de exploração que submete a classe trabalhadora, e, dessa forma, possibilitar a construção de uma nova sociedade, na qual o homem supera a pré-história e ingressa na sua verdadeira História.

Isso, porém, só pode ser objetivado mediante a tomada de consciência por parte dos homens pertencentes à classe trabalhadora, que reconhecem a força que possuem quando organizados e instruídos adequadamente. Tal processo de tomada de consciência já vem ocorrendo, de diversas formas, na atual sociedade capitalista. Conforme Orso (2017), é

durante as Revoluções em 1848, também chamadas de Primavera dos Povos, isto é, 59 anos depois da Revolução Francesa, após muitas promessas e ilusões da burguesia, que os trabalhadores conquistaram a consciência de que não só pertenciam a uma classe diferente da burguesia, como tinham identidade e interesses próprios, antagônicos a ela. A tomada dessa consciência resultou num custo muito alto para os trabalhadores, foram duramente reprimidos e massacrados. Diante disso, perceberam que a única condição que teriam para enfrentar adequadamente a burguesia seria a sua unidade. Por isso, ao concluir o Manifesto Comunista, Marx conclama: “Proletários de todo mundo, uni-vos!” (Orso, 2017, p. 1022-1023).

Nessa direção, entende-se determinante reconhecer, analisar e interpretar o papel da educação na sociedade capitalista, não apenas para historicizá-la, mas, principalmente, para compreender as contradições e os desafios postos à classe trabalhadora, mais especificamente, aqui, aos profissionais docentes, na tarefa de propor uma educação emancipadora. Condição esta que demanda intencionalidade, mudança de paradigma, ação coletiva e tomada de consciência. Ou, segundo Mészáros (1997, p. 37), “Pensar numa mudança para o processo educacional significa romper com os princípios colocados no modelo societário atual.” Inclusive, aponta como alternativa, para isso, que “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais” (Mészáros, 1997, p. 36).

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

Tendo por parâmetro a historicidade e o intuito de encontrar o fio condutor que possibilita a compreensão e o entendimento da malha que direcionou o percurso referente ao processo da formação histórica, cultural e social do homem, desde o início da colonização e da dominação de uns povos sobre outros, até o presente momento, faz-se necessário entender o papel da produção e da apropriação dos conhecimentos nesse contexto e compreender como ocorreu o processo de formação da consciência de classe.

Nessa direção, subsídios teóricos com o propósito de identificar os determinantes que limitam a classe trabalhadora de se reconhecer como tal, bem como, apontar os fatores que levam a isso e demonstrar estratégias possíveis de serem traçadas com vistas a fortalecer os focos de resistência presentes, em determinadas instâncias sociais; e que lutam por uma transformação social, portanto, a classe trabalhadora precisa se unir instituindo lutas sociais, debates sindicais, movimentos de âmbito mundial, nacional, estadual, municipal e individual, sendo pertinente neste momento destacar o slogan político: "Proletários de todos os países, uni-vos!", um dos mais famosos gritos de protesto, este expressado na obra Manifesto Comunista (Marx e Engels, 1848 apud Pina e Jinkings, 2021).

Nessa perspectiva, de início, torna-se relevante apontar elementos que contribuíram para o processo de construção da consciência de classe, bem como, compreender os possíveis mecanismos que interferem nessa tomada de consciência no atual modo de produção. Consciência esta, que o capital intensamente procura disputar, pois, representa um instrumento fundamental do processo de dominação.

Para tanto, faremos um recuo na história para compreender o processo de surgimento da consciência de classe do trabalhador.

Pode-se afirmar que a sociedade de classes é muito recente, apesar disso, a existência das classes remonta há cerca de 12 mil anos, contudo, é recente a consciência desta condição. A entrada em cena dos trabalhadores na história ocorreu basicamente no período da Revolução Francesa, em 1789, quando ombrearam lado a lado com a burguesia na luta contra a nobreza. Foram aproximadamente 60 anos até que os trabalhadores se reconhecessem efetivamente enquanto uma classe, não apenas contrária à nobreza e à

aristocracia, mas também, contrária a seus antigos companheiros "revolucionários", os burgueses (Orso, 2011, p. 28).

Esse fenômeno, no entanto, não ocorreu de forma natural. As manifestações da consciência são oriundas das transformações econômicas e do desenvolvimento e o aprimoramento das técnicas, como a máquina a vapor e outras invenções providas da Revolução Industrial. Com o surgimento da maquinaria, consequentemente, ocorreu um aumento gradativo das forças produtivas que incidiram fortemente sobre os meios de produção, que contribuíram para o desenvolvimento europeu.

É na Revolução de 1848, que os trabalhadores, depois de muitas lutas, de muitas traições da burguesia, reconhecem sua identidade de classe e transformam sua consciência em si em consciência para si. É neste momento que os trabalhadores desfazem-se de suas ilusões e adquirem sua identidade de classe, enquanto uma classe com interesses e condições opostas à da burguesia (Orso, 2011, p. 28).

Nas primeiras décadas do século XIX, vários movimentos semelhantes, com caráter político, passaram a acontecer em todo o continente europeu.

Foi um período de amadurecimento dos movimentos, de definição de identidades, de consolidação de um longo processo de transição, o que não poderia ocorrer também sem grandes conflitos. Nesse momento, a Europa dava mostras de que o passado estava praticamente esgotado enquanto modo de produção da existência, mas ainda não se constituía numa sociedade propriamente nova, moderna. Ocorria uma série de conflitos expressando um período próprio de transição entre o velho que resistia e não queria morrer e o novo que despontava e que queria nascer e se afirmar. Ou seja, lutas da burguesia e do proletariado contra a nobreza e a aristocracia, ou ainda, da "modernidade" e do capitalismo contra o Antigo Regime e o feudalismo (Orso, 2011, p. 29).

O motor desses movimentos foi a revolução Francesa, que a partir de seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade estimulava a luta contra o antigo regime. Dessa forma, serviu de bandeira de luta para movimentos progressistas de muitos povos e nações europeias.

Esses movimentos iniciam-se com a Revolução Francesa, espalham-se com as guerras napoleônicas e, depois de um período de contenção, sobretudo durante o período de vigência da Santa Aliança, entre 1815 e 1830, retornam numa espécie de onda revolucionária, que se intensifica entre os anos de 1830 e 1848, atingindo seu auge em meados do século XIX, com a Comuna de Paris de 1871 (Orso, 2011, p. 29).

2.1. Primórdios da consciência de classe

Conforme aponta Marx (1978), para a compreensão de como se dá o processo de alienação, faz-se necessário realizar uma análise minuciosa dos elementos que fundamentam a organização social vigente, tendo como enfoque as contradições mistificadoras da ordem social, que ao mesmo tempo que se colocam como mantenedoras da referida ordem, podem se reverter em um processo que leve à aquisição da formação de consciência.

Para Marx (1978), o nascimento do Estado ocorre por entre os conflitos de classes antagônicas e passa a ser um instrumento utilizado sobretudo em benefício do poder dominante. Manacorda (1992, p. 268), ao tratar da revolução política e da revolução social adverte que:

se entendeu, quanto à primeira, a revolução burguesa e, quanto à segunda, a revolução proletária, como se a burguesia visasse somente mudanças políticas sem conteúdos sociais e de classe, e o proletariado visasse somente mudanças sociais sem problemas de poder político. Mas a forma histórica de traduzir esses termos do discurso é que, ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagônica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial.

À medida em que o trabalhador compreende como se dá esse processo, também percebe que a classe dominante, que tem a seu serviço o estado burguês, jamais irá defender as demandas e os interesses da classe trabalhadora. Ou então, quando o faz, é por conta da pressão e da luta travada por esta classe.

Nessa direção, a compreensão desse processo demanda da classe trabalhadora, a percepção da classe social à qual pertence e pela qual luta por emancipação. Mas, conforme expõe Duarte (2013), mais que ter “consciência da genericidade humana” é preciso “ser consciente de tal genericidade”. Assim, quando o trabalhador se identifica enquanto classe, apesar do processo de alienação em que aleatoriamente precisa se submeter, consegue compreender os processos de subjetivação e de apropriação nos diversos aspectos que compõem a sua existência e, em certa maneira, leva-o ao desenvolvimento de sua consciência (Duarte, 2013).

Sabe-se que a aquisição da consciência não é algo que ocorre de forma repentina e individualmente. Diversos são os condicionantes que a torna possível e também os que a impedem. Conforme aponta Duarte (2013, p. 23), ao discorrer sobre o papel do trabalho na sociedade capitalista,

Essas duas funções da atividade vital humana, assegurar a existência individual e assegurar a existência da sociedade, tornam-se, na sociedade capitalista, funções alienadamente separadas e até antagônicas. Marx mostra que, nas relações sociais capitalistas, nas quais o trabalho, atividade vital, é transformado em mercadoria, essa atividade não se apresenta ao indivíduo como aquilo que ela deveria ser, a principal forma de objetivação e desenvolvimento de sua individualidade humana. O trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivante, no entanto, na condição de atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação como ser humano, mas, sim, o sentido de um meio (o único) que ele tem para assegurar sua existência. Nas palavras de Marx, o trabalho alienado aliena o trabalhador “de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital” e “faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual”.

Como pode ser percebido, os trabalhadores e trabalhadoras se constituem através da materialização de suas lutas, as quais ocorrem em meio às contradições da sociedade, já que são os pertencentes a esta classe os responsáveis por fornecer a força de trabalho necessária à manutenção dessa sociedade.

Entretanto, esses mesmos trabalhadores são impedidos de acessar a riqueza material que produzem, e são forçados a permanecer em um processo alienante, reproduzindo, eles mesmos, o sistema fetichista e violento de eterna subjugação (Duarte, 2013). Assim, em virtude de sua posição de classe, os trabalhadores são necessariamente parte constituinte do antagonismo estrutural e irreconciliável da sociedade capitalista.

Porém, perceber a sua existência contraditória não é o suficiente para se adquirir uma real consciência sobre ela. Isso porque consciência de classe não é apenas a forma como os trabalhadores se percebem enquanto trabalhadores, pressupõe também a luta necessária destinada à superação desse modelo.

Para explicitar objetivamente essa distinção presente no processo de formação da consciência num verdadeiro reconhecimento de pertencimento à classe trabalhadora, constitui-se relevante recorrer às afirmativas de Marx (1978), em que ele explicita que a referida classe está dividida entre a classe em si e para si.

Conforme abordado anteriormente, a classe em si é representada por uma massa de trabalhadores indiferenciados, identificados apenas por sua condição de trabalhadores, desprovidos dos meios de produção. E a classe para si é formada por trabalhadores conscientes de sua condição, reunidos na luta efetiva pelos seus interesses de classe (Duarte, 2013). Em outras palavras, a classe em si é formada por trabalhadores e trabalhadoras que visam apenas seus interesses imediatos, que possuem apenas uma consciência psicológica espontânea, adequada à condição de exploração e miséria em que vivem.

Ao vivenciarem certas contradições, esses trabalhadores podem até reagir a elas, buscando mais direitos, mas suas conquistas ficam sempre limitadas. Pois, suas lutas se limitam a exigências por mudanças dentro da ordem, sem colocar em risco as condições e relações existentes.

Já a classe para si, nasce da formação de uma verdadeira consciência de classe e é capaz de produzir mudanças sociais efetivas que colocam em questão o modo de produção capitalista vigente.

Essa é a verdadeira consciência revolucionária, pois surge da constatação de que a sociedade precisa ser transformada radicalmente para superar as condições de alienação e exploração. A consciência é, portanto, a consciência do trabalhador, de seu papel social histórico, sendo a única que pode realizar a transformação da realidade social.

É por esse motivo que a classe trabalhadora precisa existir para si, percebendo-se enquanto produtora da riqueza e da força social, capaz de revolucionar o mundo existente, afinal, são os trabalhadores que tem a possibilidade e a potencialidade de superar a condição posta e modificar as formas de gerir os meios de produção capitalistas.

Nesse sentido, no Manifesto Comunista, Marx e Engels (2021) falam que a burguesia produz seus próprios coveiros. Mas, essa consciência não acontece de forma espontânea. Ela depende da organização popular e pode se efetivar de diversas formas, dentre elas na constituição de um partido, na organização sindical etc. Dessa forma, torna-se imprescindível, portanto, superar os interesses individuais e subjetivos. Para tanto, precisamos nos identificar com os outros trabalhadores, criar vínculos políticos e nos reconhecemos nas reivindicações em comum.

Quando um trabalhador ou uma trabalhadora percebe que as suas contradições também são sentidas pelos outros, percebe que somente agindo coletivamente poderá alcançar uma mudança substancial, deixando de se entender como um sujeito isolado, com dificuldades particulares, passando a se perceber como sujeito pertencente a um coletivo, a uma classe.

Tal condição, demonstra, clara e objetivamente, que a formação de consciência é um processo, e não é algo que pode ser adquirido de maneira imediata. Por outro lado, não significa o inverso, como se antes do desenvolvimento dessa consciência, os trabalhadores estivessem num estado de “não consciência”. Pelo contrário, o fenômeno da formação da consciência deve ser entendido como um movimento e não como algo dado.

Sabe-se que a organização da classe trabalhadora e a transformação da classe em si em classe para si, é uma exigência de todo revolucionário. Isso supõe que enquanto houver dominação e exploração, também se travem lutas em direção à transformação das relações fundadas na exploração e na dominação.

Esse contexto tem como uma de suas bases o processo de educação formal, o qual, de maneira articulada e harmônica se reorganiza de forma veloz e orquestrada para atender os interesses da classe dominante.

2.2.A Primavera dos Povos

Citando Monteiro (2022, p.179), a "Primavera dos Povos" foi um período de agitação política e de revoluções que ocorreu na Europa em 1848. Durante esse tempo, uma série de revoltas e manifestações populares eclodiram em várias nações europeias, incluindo França, Alemanha, Áustria-Hungria e muitos outros países. Suas causas foram variadas e incluíram descontentamento com regimes autoritários, demandas por reformas políticas, sociais e econômicas, bem como, a influência do nacionalismo e das ideias liberais.

O movimento, marcado por intensas repressões, resultou em algumas mudanças políticas e constitucionais em alguns países. Nesse sentido, é vista como um momento importante na história europeia, marcando um período de luta por direitos e liberdades civis.

O contexto de “nascimento” da concepção de revolução permanente foi o da “Primavera dos Povos”, que designa a onda de revoluções que varreu a Europa em 1848-49. Esse acontecimento ocupou um papel de peso nas análises de Marx e Engels e, por conseguinte, no próprio desenvolvimento do marxismo. A aparição mais conhecida do referido termo, por sua vez, consta na Circular do Comitê Central à Liga dos Comunistas, de março de 1850, redigida por Marx, que consiste em um breve balanço de tal vaga revolucionária, e, ao mesmo tempo, de novas indicações estratégicas para uma nova onda que ele acreditava que eclodiria em breve (Monteiro, 2022, p. 175).

A Primavera dos Povos teve um impacto significativo no mundo por várias razões, dentre as quais destacamos:

Tabela 1 – Impactos da Primavera dos Povos

Reacendera as internacionais socialistas	Constituindo os movimentos em defesa da classe trabalhadora, que, em seguida, espalharam-se pela Europa semeando as ideias de Marx e Engels, no sentido de enfatizar as reações práticas dos trabalhadores que eram oprimidos pelos capitalistas.
Promoção da democracia	Em muitos países europeus, os levantes da Primavera dos Povos buscaram reformas democráticas e o fim das monarquias absolutas. Embora muitos desses movimentos tenham sido reprimidos, ajudaram a promover a ideia da participação popular no governo.
Impacto nas relações internacionais	As revoluções de 1848 também afetaram as relações internacionais, por exemplo, na França, levou à queda da monarquia e a criação da Segunda República Francesa. Isso teve implicações nas relações com outras nações europeias.
Nacionalismo	A Primavera dos Povos teve um papel importante no crescimento do nacionalismo em muitas partes da Europa. Grupos étnicos e nações que buscavam independência e autodeterminação viram nesse movimento uma inspiração para seus próprios esforços de independência.
Impacto cultural e intelectual	O período também teve um impacto cultural e intelectual estimulando debates sobre questões políticas e sociais. Muitos escritores, artistas e pensadores da época foram influenciados pelas ideias e eventos da Primavera dos Povos.

Fonte: Monteiro (2022, p. 175-196).

Em resumo, ela ajudou a moldar ideias políticas, culturais e sociais em muitas partes do globo, inspirando movimentos futuros em busca de liberdade, democracia e autodeterminação.

A Primavera dos Povos, portanto, serviu para lançar a burguesia ao poder em parte da Europa, fazendo a aristocracia fundiária perder seus direitos e o seu regime absolutista. Ao mesmo tempo, deixou claro o profundo antagonismo e o caráter irreconciliável entre os interesses de classe da burguesia e do proletariado, de forma que a primeira necessitou recuar em suas demandas em vários lugares, para evitar que elas abrissem espaço para o avanço das demandas do segundo. Pode-se afirmar, assim, que a Primavera dos Povos marca o encerramento da fase revolucionária da classe burguesa e a abertura de uma nova etapa histórica, onde o proletariado se tornou o novo portador das transformações sociais radicais (Monteiro, 2022 p. 182).

Assim, a Primavera dos Povos emanou movimentos revolucionários e nacionalistas em todo o mundo. As ideias de liberdade, igualdade e autodeterminação, que surgiram durante esse período, influenciaram muitos outros movimentos ao longo do século XIX e início do século XX.

Esse movimento contribuiu para a elevação da democracia. Em muitos países europeus, os levantes primaveris desencadearam a realização de reformas democráticas e o fim das monarquias absolutas. Mesmo que muitos movimentos tenham sido reprimidos e fracassados, ajudaram a promover a ideia da participação popular no governo.

Tratamos dos processos de exploração e dominação da classe trabalhadora, a seguir trataremos da força motriz dos trabalhadores em favor de sua emancipação política e cidadã. Para tanto, destaca-se a Primeira Internacional e os movimentos desencadeados por esta luta.

2.3. A Primeira Internacional

De acordo com Orso (2014), a Primeira Internacional, também conhecida como Associação Internacional dos Trabalhadores, foi uma organização fundada em 1864, durante uma conferência em Londres. Ela desempenhou um papel significativo no movimento operário e socialista do século XIX. Foi criada com o

objetivo de unir os trabalhadores de diferentes países em luta por melhores condições de trabalho, salários justos e direitos trabalhistas.

No contexto da Revolução Industrial, quando as condições de trabalho eram extremamente desumanas e os trabalhadores enfrentavam exploração por parte dos proprietários das fábricas, a AIT surgiu como uma resposta à necessidade de solidariedade internacional dos trabalhadores.

Seu líder mais proeminente foi Karl Marx, que desempenhou um papel fundamental na redação de seu programa e na promoção das ideias socialistas. No entanto, a Primeira Internacional também enfrentou significativos desafios, incluindo divergências ideológicas entre seus membros e a repressão governamental em muitos países. A Internacional acabou se dividindo e se enfraquecendo ao longo do tempo, até sua dissolução em 1876.

Apesar de seu curto período de existência, deixou um legado duradouro ao estabelecer as bases para o movimento sindical internacional e a difusão das ideias socialistas, que continua a influenciar o pensamento político revolucionário ao longo do século XX e XXI.

No I Congresso realizado em Londres, em 1847, a então Liga dos Justos é reorganizada e transformada na Liga dos Comunistas. Os princípios programáticos e de organização foram reelaborados com a participação direta de Marx e Engels, que redigiram também o Manifesto do Partido Comunista, o qual ficou pronto pouco antes de eclodirem as Revoluções de 1848, e serviu de guia para os movimentos proletários de diversos países, além de passar a ser o programa da nova Liga. Assim, o antigo lema da Liga dos Justos "todos os homens são irmãos", com a transformação em Liga dos Comunistas, passou a ser: "Proletários de todos os países, uni-vos!" (Orso, 2014).

Como se pode ver na tabela 2, a Primeira Internacional dos Trabalhadores teve contribuições significativas ao movimento proletário:

Tabela 2 – Contribuições da 1ª Internacional

Lutas pelos direitos dos Trabalhadores	Desempenhou um papel fundamental na promoção de direitos trabalhistas, incluindo a jornada de trabalho de oito horas e condições de trabalho mais justas.
Marxismo e socialismo	A 1ª Internacional foi um terreno fértil para a disseminação das ideias marxistas. Karl Marx e Friedrich Engels eram membros influentes e a organização ajudou a popularizar o

	socialismo como uma ideologia política.
Movimentos de trabalhadores	Importante na organização de movimentos de trabalhadores em toda a Europa, incluindo greves e protestos por direitos trabalhistas.
Legado Duradouro	Mesmo que tenha sido dissolvida em 1876, a Primeira Internacional teve um impacto duradouro na história dos movimentos trabalhistas e socialistas. Suas ideias e influência continuaram a moldar o pensamento político e as lutas dos trabalhadores em todo o mundo.

Fonte: Orso (2014).

2.4.A Comuna de Paris

A Comuna de Paris foi direcionada por uma aliança composta de radicais socialistas que promulgaram uma série de reformas progressistas. Entre as demandas almejadas pela classe trabalhadora, em suas políticas, incluíam um conjunto de medidas consideradas de grande relevância para atender as demandas e as necessidades da classe dos trabalhadores do momento, dentre elas, destacam-se:

- Suprimiu-se o serviço militar obrigatório e o exército permanente;
- Reconheceu-se a Guarda Nacional como a única força armada, à qual todos os cidadãos deveriam pertencer;
- A burocracia estatal foi combatida;
- Isentaram-se os pagamentos de aluguéis de moradias de outubro de 1870 até abril de 1871, abonando para futuros pagamentos as importâncias já recolhidas;
- Suspendeu-se a venda de objetos empenhados nos estabelecimentos de empréstimos;
- A propriedade privada foi abolida e as fábricas passaram a ser controladas e autogeridas pelos trabalhadores;
- A jornada de trabalho foi reduzida de 14, 15, 16 horas, para 10 horas diárias;
- Decretou-se a separação entre a Igreja e o Estado;
- Supressão de todas as subvenções do Estado para fins religiosos, declarando propriedade nacional todos os bens da Igreja;
- Instituiu-se uma educação pública, laica e gratuita, de caráter socialista;
- A religião passou a ser uma questão de foro íntimo;

- A guilhotina, símbolo máximo do poder burguês da época, foi levada à rua pela Guarda Nacional e queimada em meio a um entusiasmo popular (Orso, 2014, p. 94).

Esses movimentos e organizações tiveram um papel extremamente relevante na construção da consciência de classe, na percepção dos trabalhadores quanto à necessidade de sua união e organização e, também, acerca da importância de uma educação de novo tipo, comprometida com os trabalhadores e com as transformações sociais, como foi o caso da Comuna de Paris.

Contudo, como uma decorrência desses movimentos, como veremos a seguir, desencadearam-se uma série de revoluções que intentaram por abaixo o modo de produção capitalista. Estas, por sua vez, aguçaram ainda mais a consciência de classe.

2.5. Revoluções que subsidiaram a construção da consciência de classe

Não poderia faltar, no corpus desta pesquisa, a menção aos grandes eventos que marcaram o século XX e tiveram grande repercussão nas lutas dos trabalhadores. Esses movimentos fomentaram a teoria educacional marxista, alentaram muitos debates, propostas e práticas educacionais e escolares ao longo de todo o século XX. Destacamos aqui a Revolução Russa (1917), a Revolução Chinesa (1949), a Revolução Cubana (1959) e a Revolução Bolivariana (1999).

2.5.1. A Revolução Russa

Em outubro de 1917, os trabalhadores russos, que naquele momento eram liderados pelos bolcheviques, sob a direção de Vladimir Lenin, realizaram uma transformação monumental na política, na sociedade e na economia. Esta revolução levou à queda da monarquia czarista e a instauração do regime comunista. Ela não alterou apenas drasticamente o curso histórico da Rússia, como inspirou movimentos revolucionários em todo o planeta.

Foi um fato tão grandioso e de um significado tão profundo que não comporta indiferenças. Provoca terror e assombro em uns e expectativas e esperanças em milhões. De um lado, inspirou revolucionários do mundo todo e abriu caminhos para outras revoluções, dentre as quais, a Chinesa de 1949 e a Cubana de 1959. Também serviu para opor resistências à opressão e repressão das

ditaduras e à dominação imperialista ao redor do planeta, para lutar em favor da emancipação política de muitos países africanos e asiáticos dominados por potências europeias, contra exploração capitalista, pela emancipação dos trabalhadores. (Orso, 2017, p. 1021).

Nesse sentido, a Revolução Russa de 1917 é um dos eventos mais surpreendentes do século XX, modelou o curso da história e influenciou significativamente os destinos da Rússia e da humanidade.

Sem dúvida, pode-se afirmar que a Revolução Russa de 1917, que comemoramos o centenário no dia 25 de outubro de 2017, constitui-se num divisor de águas, representa um ponto de chegada e um ponto de partida na História. Mas, assim como o indivíduo não se explica por si, o mesmo também ocorre com essa Revolução. Ela colocou as questões mais candentes para a história e para a humanidade. Por conseguinte, constitui-se numa síntese que liga o passado ao presente. Enquanto expressão da supressão das classes e, conseqüentemente, dos conflitos, dos antagonismos e das lutas de classes, passou a preocupar os capitalistas do mundo inteiro, sobretudo, das duas principais potências hegemônicas do momento, a Inglaterra, que na época da Revolução estava em franca decadência, e os Estados Unidos, que estava ascendendo, se afirmando e tomando seu lugar. Se a Revolução Russa, porém, tem seu ponto culminante em 1917, na luta contra o czarismo e na instalação de uma sociedade comunista, ela aparece como corolário das lutas de todos os trabalhadores que a antecederam (Orso, 2017, p. 1021).

A Revolução Russa teve uma contribuição significativa para as diversas revoluções e movimentos revolucionários em todo o mundo, instigando-os de várias formas, como inspiração para os demais Movimentos de Libertação Nacional. Desse modo, ela serviu como um exemplo de soltura na luta contra regimes opressivos e inspirou movimentos de libertação nacional em várias colônias e territórios, que se encontravam sob domínio colonial, como na Ásia, África e América Latina. Líderes e ativistas de movimentos de independência, muitas vezes, buscaram inspiração nos métodos e na retórica revolucionária russa.

É como se o começo e o fim desse século coincidissem, respectivamente, com a Primeira Guerra Mundial, contexto em que ocorre a Revolução Russa, e terminasse com o fim da União Soviética. Todavia, o significado da Revolução Russa ultrapassou o tempo e o espaço cronológico de sua vigência, que teve início com a tomada do poder pelos Bolcheviques, liderados por Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo Lenin (1870- 1924), e termina simbolicamente com a "Queda" do Muro de Berlim, em 1989,

e, posteriormente, com o fim da URSS, em 1991. (Orso, 2017, p. 1021).

Dessa forma, com a criação da União Soviética, ocorreu o crescimento do Movimento Comunista Internacional, culminando com a divulgação do ideário comunista. Em decorrência dela, surgiu a Internacional Comunista, também conhecida como Terceira Internacional, que foi instituída em 2 de maio de 1919, em Moscou, e teve como objetivo coordenar os esforços revolucionários em âmbito global.

A revolução russa foi responsável pela crescente conscientização de classe entre os trabalhadores em vários países. A ideia de que os trabalhadores poderiam se unir para lutar contra os sistemas opressivos e exploradores ganhou força, levando a um aumento na solidariedade de classe. Em síntese, a Revolução Russa exerceu um papel seminal no século XX, inspirando e moldando movimentos revolucionários, nacionalistas e sociais em todo o mundo. Ela influenciou a dinâmica global, promoveu a conscientização de classe e deixou um legado duradouro nas lutas por justiça social e emancipação. Ao

Tratar adequadamente da Revolução Russa, é preciso abordar seu fato histórico, seu centenário, mas pressupõe ir além, trazer à tona as questões contra as quais ela se levantou, que são as mesmas razões pela qual ela é combatida. Todavia, apesar de que, desde o aparecimento da propriedade privada, como dizem Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista (1998, p. 4), a história se constitui numa sociedade de classes e, portanto, os antagonismos e os conflitos de classes passaram a ser inerentes a essa forma de produção e organização da vida social, os trabalhadores, ao contrário dos proprietários, nem sempre tiveram consciência dessa condição e, portanto, de possuírem uma identidade e interesses que são opostos aos dos donos dos meios de produção. (Orso, 2017, p. 1021).

Nada obstante,

Por outro lado, muitos dizem: a Revolução Russa fracassou, já era, acabou em 1989 com a “queda” do Muro de Berlim, faz parte apenas do passado, é peça do museu da história. Somado a isso, no rastro de um tal de Francis Fukuyama, outros dizem: “o capitalismo venceu”, “a história acabou”, “a revolução está fora da ordem”, os ideais e as utopias levantados por ela foram enterrados e, portanto, resta somente tentar melhorar o que está aí. Contudo, para além das ideologias e mentiras plantadas pela burguesia com a finalidade de desviar a atenção daquilo que é o essencial, a divisão e as lutas de classes, a própria história se encarregou de varrer os dogmas liberais

para o lixo. Na ordem capitalista até mesmo o pouco que os trabalhadores têm lhes é expropriado (Orso, 2017, p. 1021).

Posteriormente, no rastro da Revolução Russa, em 1949, também se desencadeou a Revolução Chinesa.

2.5.2. A Revolução Chinesa

Como dissemos, a Revolução Russa de 1917 serviu de inspiração para vários países no mundo, dentre eles a China. As principais influências que foram pautadas incluem a inspiração ideológica do marxismo-leninismo e o apoio material e político subsidiado pela União Soviética aos comunistas chineses, somando com a capacidade de aprendizado tático com base na experiência da Revolução Russa. Esses fatores desempenharam papel fundamental na ascensão do Partido Comunista da China e na Proclamação da República Popular da China em 1949.

A Revolução Chinesa, que ocorreu oficialmente em 1949, foi um fato de bastante amplitude, que deu início às transformações responsáveis por tornar a China um país comunista, num movimento liderado por Mao Tsé-Tung, que resultou na derrubada do governo nacionalista e na criação da República Popular da China. Foi uma revolução comunista que estabeleceu o Partido Comunista no poder, transformando a China, de uma nação dividida e empobrecida, em uma superpotência comunista. A Revolução Chinesa teve um impacto duradouro na política e na história do país, reconfigurando sua estrutura econômica, social e política. Nesse período o líder Mao Tsé-Tung permaneceu no governo durante 27 anos, a partir da criação da república em 1949, até a sua morte em 1976 (Lombardi e Lima, 2020 p. 50).

Com o alavancar da revolução, os comunistas receberam apoio militar e logístico significativo da União Soviética, que os ajudou a expandir seu controle sobre grandes partes da China.

[...] até meados do século XX, com a Revolução Comunista de 1949, liderada por Mao, a história chinesa se caracterizou pela submissão do povo chinês aos interesses do capital internacional representados por governos imperialistas da Europa, Estados Unidos e Japão, além da opressão interna dos caudilhos e proprietários de terras, os quais por vezes realizavam alianças com os invasores, com o objetivo de conter as iniciativas populares. Os frequentes ataques internacionais à soberania da China, assim como a exploração interna de suas

elites, colocaram o país em uma situação de desestruturação econômica e social, afetando diretamente a vida das massas populares, que viam negado o seu direito a uma vida digna, uma vez que lhes era privado o acesso à terra, educação, saúde etc. [...] Entre os anos de 1924 e 1927, os países imperialistas se uniram mais uma vez para combater a Primeira Guerra Civil Revolucionária dirigida pelo Partido Comunista. Desde a fundação do PCCh, em 1921, até a Proclamação da República Popular da China em 1949, a China passou por 28 anos de intensas lutas que resultaram na implantação do modo de produção socialista mediante o desenvolvimento da ditadura do proletariado. A Revolução chinesa passou por duas etapas: a primeira, a revolução de nova democracia e a segunda, a revolução socialista (Lombardi; Lima, 2020 p. 205).

Quanto a emergência das preocupações educacionais e pedagógicas no processo de transformação social chinês, vale destacar a originalidade de Mao Tsé-Tung no desenvolvimento da teoria revolucionária. É no processo de desenvolvimento de seu constructo teórico mais amplo que encontramos os primeiros apontamentos para uma possível síntese da educação na China revolucionária. Inicialmente apresentaremos a base material da China pré-revolucionária, marcada pela desestruturação social das camadas subalternas e os privilégios dos setores dominantes da sociedade.

Os 85% da população era composta de camponeses que trabalhavam com métodos muito primitivos e por salários que não eram suficientes para as suas necessidades mais vitais. A isto se agregavam outros males: 95% da população não sabia ler nem escrever; as guerras de agressão, o tráfico de ópio e as pesadas cargas econômicas, sobre o pretexto de indenizações de guerra, pesavam sobre o país, a China estava a bordo de uma miséria sem precedentes na história do mundo (Rios, 1972, p.12 apud Lombardi e Lima, 2020 p. 206).

A desestruturação econômica e social criou um abismo entre as condições de vida da maioria da população pobre, assolada pela fome e a miséria, e a faustosa vida daqueles que a exploravam, visando somente a acumulação de riquezas. A produção era controlada por poucos, enquanto a maioria da população vivia em situação precária, o que se refletia diretamente na educação chinesa pré-revolucionária.

A serviço dessa aristocracia, havia, para sua defesa e manutenção, uma classe burocrático-feudal, que concebia um sistema de educação para os privilegiados e, portanto, com a tarefa de transmitir os valores e a visão de mundo da classe dominante. Esse tipo de

educação, apesar de teoricamente dar a todos os chineses o direito de frequentar as escolas, na prática, devido a seus sistemas de seleção e discriminação, beneficiava apenas os filhos da classe rica. Essa educação tinha todas as características da escola tradicional: não levava em conta a realidade chinesa, cultivava o intelecto, baseava-se em conceitos religiosos, exagerava na importância da disciplina, distanciava o aluno de todas as atividades “que podiam manchar as mãos” etc. Em outras palavras, transmitia o conhecimento, atitudes e estilo de vida da classe privilegiada e preparava seus beneficiários para que se tornassem funcionários do Estado (Rios, 1973, p. 12-13 apud Lombardi e Lima, 2020 p. 206).

Desse modo, sob a influência da Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, houve o crescimento do movimento revolucionário na China e em 1º de julho de 1921, foi fundado o Partido Comunista da China (PCC), apoiado em um programa democrático, anti-imperialista e antifeudal, estabelecendo uma frente revolucionária com o Kuomintang, dialogando, inclusive, com os bolcheviques soviéticos. Para Mao Tsé-tung, aquela era “uma pequena centelha que incendiaria o país” (Bogo, 2005, p. 340).

De acordo com Lombardi e Lima (2020), em 1925, as principais forças de transformação encontravam-se no campo, o que levou Mao Tsé-tung a deslocar-se para Hunan, no intuito de organizar as massas camponesas. Como instrumento de organização, Mao criou uma escola de formação política para formar quadros. Após a morte de Sun Yat-Sen, incomodado pela presença dos comunistas e sua influência sobre as massas, o Kuomintang começou a distanciar-se da linha revolucionária.

Ainda citando esses autores, o comandante militar Chiang Kai-Shek, então dirigente do Kuomintang, comandou um novo golpe militar, em abril de 1927, realizando um sangrento massacre de comunistas. Ocorreu um levante de massas em Nanchang e, em Hunan, uma insurreição camponesa conhecida como “Levante da Colheita de Outono”, resultando na criação do Exército Vermelho de Operários e Camponeses, que trava uma prolongada guerra de guerrilha contra as forças golpistas lideradas por Chiang Kai-Shek. Entre os anos de 1931 e 1934, criticando a linha adotada pela direção do PCC na luta contra o Kuomintang, Mao Tse-Tung começou a ganhar destaque com as teorias da guerra popular prolongada e da Frente Única.

O deslocamento para o norte do país ficou conhecido como a “Grande Marcha”, somando 9,65 mil quilômetros de percurso, resultando na criação de uma situação de duplo poder, à semelhança

do sistema de sovietes na União Soviética. Foi nesse contexto que, em 1935, Mao Tsé-Tung foi conduzido à direção do PCC (Lombardi e Lima, 2020 p. 203).

A educação na China pré-revolução era determinada pelas condições desiguais de vida extremas que marcavam a sociedade. Tratava-se de uma educação com um sistema de seleção que dificultava o acesso e a permanência de todos, desenvolvendo-se nesse sentido, uma educação para os privilegiados, para a manutenção das desigualdades. Após 1949, a educação chinesa manteve-se sob a influência burguesa.

Apenas em 1958, com o início da Comuna Popular, emergiram mudanças a partir da iniciativa de Mao em colocar a educação a serviço da política proletária. A educação voltou-se, então, para a luta pela consolidação do socialismo e, para atingir tal objetivo, foi necessária a implementação da Revolução Cultural. A elaboração dos processos de ensino na China revolucionária ocorreu de forma intrínseca aos processos de luta, na busca por soluções inerentes aos problemas e dificuldades da prática revolucionária (Lombardi e Lima, 2020 p. 344).

Posteriormente, seguindo o espírito revolucionário que inspirou os lutadores do passado, em 1959, desencadeou-se um novo processo revolucionário, desta vez, no Caribe, a poucos quilômetros do coração do capitalismo mundial, o império do norte, os Estados Unidos.

2.5.3. A Revolução Cubana

A revolução Cubana ocorreu em 1º de janeiro de 1959, sob o comando de seus principais líderes, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara e Camilo Cienfuegos, que naquele momento contavam com o apoio incondicional da União soviética, que, por sua vez, teve grandes contribuições na consolidação da revolução Cubana e de outros países, impulsionando a luta contra o imperialismo, pela justiça social, ao redor do mundo. O governo soviético apoiou a Revolução Cubana fornecendo assistência militar e econômica.

A Revolução Cubana foi um movimento revolucionário que culminou na queda do regime do ditador Fulgencio Batista Zaldívar, em 1959, estabelecendo um governo socialista, que, apesar dos infindáveis atentados, ataques, golpes e

bloqueios, perdura até hoje sob o comando do Partido Comunista, que objetiva eliminar a opressão, promover a justiça social e se opor a influência dos Estados Unidos sobre a ilha, marcando uma transformação significativa na política, na economia e na sociedade cubanas.

A Revolução Russa desempenhou um papel fundamental na aquisição da consciência de classe dos trabalhadores e camponeses. Para isso, a mobilização em massa, o papel ativo de partidos e sindicatos e as mudanças nas relações de classe exerceram um papel fundamental.

Ademais, teve participação direta e indireta em movimentos libertários em diversos países, exercendo uma influência significativa na aquisição da consciência de classe, ferramenta essencial para o processo de superação do meio de produção capitalista.

Contudo, um dos maiores investimentos feitos após a Revolução Cubana foi na educação. Antes dela,

Segundo dados do Ministério da Educação (CUBA, 1999): Apenas 56,4% das crianças frequentavam a escola primária e 28% dos jovens continuavam os estudos de ensino médio. A Educação Especial era virtualmente inexistente. Para a formação de professores, com matrículas limitadas, a Ilha dispunha de 6 escolas normais oficiais e três faculdades de Educação. Havia mais de um milhão de analfabetos (Leite, 2021).

Diante disso, de acordo com Modesto e Brito (2020), a Revolução Cubana se propôs a realizar profundas transformações sociais, implementando uma série de reformas que transformaram completamente o modelo educacional cubano, que, inclusive, eliminou o analfabetismo.

Mas não foi só isso. Um dos principais objetivos alcançados foi a promoção da educação gratuita e universal, levando a garantia de uma educação gratuita, universal e de qualidade para todos os cubanos, desde o ensino primário até o ensino superior, antes excluídos. Esse processo envolveu a aplicação de ideias inovadoras de maneira prática e eficaz. Era o pensamento revolucionário em ação.

Na primeira etapa da revolução, os grandes movimentos alfabetizadores constituíram uma fonte por excelência do envolvimento popular com as medidas que atingiriam o país. No decorrer de 1959, foram implementados os conceitos de formação emergente e do professor como soldado da independência política.

Uma das metas mais ambiciosas do governo revolucionário foi a erradicação do analfabetismo em 1961, o "Ano da Educação". A Campanha de Alfabetização teve seus antecedentes na época do colonialismo espanhol, quando o exército dos mambises vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura à formação dos valores patrióticos. A relação que estabeleceu Martí entre cultura e emancipação - ser culto para ser livre -, complementada com os pressupostos do movimento 26 de julho, serviu de base para a concepção do novo Sistema Nacional de Ensino (Leite, 2021).

Por meio da campanha nacional de alfabetização, em 1961, Cuba eliminou o analfabetismo. Isso foi reconhecido como uma conquista histórica.

As campanhas de alfabetização começaram na etapa de Sierra Maestra, quando os guerrilheiros deveriam ser, além de combatentes, os responsáveis por levar o conhecimento a lugares intrincados, produzindo um fluxo entre as necessidades dos camponeses e as preocupações em âmbito nacional. O povo percebeu, desde o início, que os revolucionários não apenas falavam que a educação seria priorizada, mas colocavam as suas ideias em prática. O sistema educativo, como pedra angular da revolução cubana, trouxe à população de Cuba um diferencial, que a caracteriza por sentimentos de autoconfiança (Buenavilla Recio, 2014 apud Lombardi e Lima, 2020 p. 273).

Outro ponto crucial foi a mudança do Currículo tradicional, que passou por uma reformulação para refletir os valores e princípios socialistas. O currículo enfatizou a ideologia revolucionária, a educação cívica e a história cubana, promovendo a liberação dos pensamentos críticos, permitindo ao indivíduo se compreender enquanto classe. Por conseguinte, é implantada

A lei que estabeleceu a primeira Reforma Integral do Ensino, promulgada ainda em 1959, adotou o pleno desenvolvimento humano, como objetivo fundamental da educação. Os muros dos centros de tortura foram derrubados e, em apenas 19 dias, operários, estudantes e contingentes de toda a população, converteram o sombrio Moncada na Ciudad Escolar 26 de Julio, revestindo de transcendência moral a conversão de 69 quartéis em escolas para 40 mil alunos (Leite, 2021).

Cuba também investiu fortemente na expansão da educação técnica e no ensino superior. Várias universidades foram criadas e receberam financiamento substancial para pesquisa e desenvolvimento. Quanto ao quadro da formação

docente, os professores foram valorizados e receberam formação contínua, com o compromisso de realçar a qualidade do ensino. A profissão de professor se tornou altamente respeitada em Cuba.

Com isso, a despeito do nefasto bloqueio imposto pelo império estadunidense, Cuba se transformou em um centro de ciência e desenvolvimento, sobretudo, em saúde, e tem prestado inúmeros serviços humanitários em diferentes partes do mundo. Pode-se dizer que Cuba se transformou num espaço de reserva moral e humana.

2.5.4. A Revolução Bolivariana

Na esteira das revoluções mencionadas anteriormente, sobretudo a cubana, com Fidel, também sobreveio a Revolução Bolivariana com Hugo Chávez, na Venezuela.

Na Venezuela, dentre outras, essas experiências demonstraram a importância da mobilização popular e do apoio da classe trabalhadora na luta contra os regimes opressivos. Para isso, foi importante a solidariedade internacional dos movimentos revolucionários.

As experiências das lutas da classe trabalhadora que culminou na tomada do poder na Comuna de Paris de 18 de março de 1871, seguido pela Revolução Russa de 1917, pela Revolução Chinesa e Cubana, demonstraram que era possível derrubar regimes opressores e estabelecer um governo com bases em princípios revolucionários. Isso serviu de modelo para Venezuela também buscar a derrubar ditadores e implementar reformas sociais.

Entretanto, como vimos no decorrer desta dissertação, não dá para “brincar” com a burguesia. Não podemos esquecer que se trata de uma história de lutas de classes, e, por conseguinte, é necessário ser coerente e consequente em relação a elas. A burguesia aprendeu desde cedo que, para manter sua condição, seus interesses e privilégios, é preciso fazer qualquer coisa. Daí a necessidade de enfrentá-la com os meios adequados. Não por acaso, já que a burguesia controla praticamente todo o aparato ideológico, não se estuda, não se fala, não se discute sobre a Comuna de Paris, por exemplo. Dada a importância e o significado que ela tem para a classe trabalhadora, a classe dominante tratou não só de aniquilá-la e

exterminá-la materialmente, mas também de apagá-la da memória e relegá-la ao seu esquecimento (Orso, 2017).

A rudeza com que a burguesia abateu as revoluções de 1848 e a Comuna de Paris de 1871, também prenunciava, de certo modo, a forma como ela enfrentaria todas as revoluções que viessem a surgir a partir daí, como ocorreu com a Revolução Russa de 1917, a Revolução Chinesa de 1949 e a Cubana de 1959. Assim como ataca a Venezuela e os demais países da América Latina (Orso, 2018).

Ninguém deveria se enganar e esperar que ela ficasse pacífica e assumisse uma posição de simples espectadora diante dos acontecimentos. Hoje, a burguesia não admite nem mesmo a realização de reformas por parte de governos ditos progressistas. Na medida em que algum governo adota medidas de caráter popular, voltadas para a maioria dos trabalhadores, a burguesia, em sua ânsia por mais lucro e maior acumulação, ataca sem piedade, como se fosse um abutre. Portanto, caso se queira enfrentar adequadamente a burguesia, há que se pôr em prática a orientação feita em 1848, por Marx e Engels, qual seja, “Operários de todo mundo, uni-vos”. (Orso, 2018).

Diante disso, à luz das experiências revolucionárias do passado, como veremos na sequência, destaca-se a importância e a necessidade de uma educação que ambicione a formação da consciência de classe dos trabalhadores, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica.

3 A EDUCAÇÃO E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE

O terceiro capítulo está pautado em torno da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica¹, comprometida como os trabalhadores e com a transformação social. Procuramos identificar, a partir das principais vertentes teóricas, em que medida a formação docente, desenvolvida no contexto atual, é capaz de contribuir para uma prática que vislumbre a formação da consciência de classe.

Nesse sentido, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, a consciência de classe dos trabalhadores em educação adquire a centralidade. Refere-se à percepção e à identificação dos educadores que compartilham interesses, desafios e objetivos comuns no contexto do sistema educacional. Essa consciência vai além da visibilidade das formas e dos conteúdos científicos, sistematizados e universais, preconiza a formação de uma consciência revolucionária.

No abrangente campo da educação, a Pedagogia Histórica-Crítica constitui-se como uma proposta única e fundamental, comprometida com uma escola unitária, que se dispõe a compreender e transformar o processo de ensino e do aprendizado.

Pode-se afirmar que a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente é o saber sistematizado. Por muitos séculos, a humanidade vem acumulando um conjunto de saberes que se manifestam de forma complexa. A ciência, por exemplo, representa uma das formas mais avançadas do saber objetivo. Ela se baseia na observação sistemática, na experimentação e na aplicação de métodos rigorosos para desvendar os fenômenos. Isso se deve às múltiplas conexões da ciência que nos possibilitam se apropriar da totalidade do existente.

A filosofia e a teoria crítica desempenham papéis cruciais na expressão do saber objetivo. Elas nos ajudam a refletir sobre as estruturas subjacentes do pensamento, da sociedade e da cultura, desafiando-nos a questionar pressupostos e a buscar um entendimento mais profundo. A arte e a literatura também são formas de expressão desse saber. Elas transmitem emoções, perspectivas e reflexões

¹A resistência social e cultural nega a dominação do capital, almejando uma sociedade que seja dado o direito do acesso à cultura, à saúde e à educação de forma unitária, essa luta tem como principal foco nos reconhecer e nos unir para a luta.

sobre a condição humana de maneira única, oferecendo uma janela para a experiência humana de maneira profunda e complexa. Além disso, o saber objetivo também se manifesta em tecnologias, que moldam a vida social. Nesse sentido, a apropriação das formas mais desenvolvidas de saber objetivo é crucial para o desenvolvimento da sociedade.

Ao reconhecer essas diversas manifestações, podemos apreciar a complexidade e a riqueza do conhecimento humano, bem como continuar a avançar em direção a um futuro mais informado e esclarecido.

Para tanto, a PHC preconiza a aproximação entre o conteúdo e a realidade concreta, compreende que o papel essencial dos espaços escolares é o de disseminar os conteúdos concretos, indissociáveis das realidades sociais.

No entanto, para que isso seja efetivado, compete ao educador o domínio dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, para que possa garantir seu acesso aos alunos. Nessa perspectiva, o professor tem o dever de superar os limites da experiência cotidiana e, por meio dos conhecimentos socializados, possibilitar a transformação da consciência dos alunos.

Em síntese, o problema que é preciso enfrentar no que se refere às relações entre a educação e a luta de classes pode ser assim enunciado: é possível considerar a escola como um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada? Especificamente, no caso da sociedade atual, de caráter capitalista, é possível articular a escola com os interesses dos trabalhadores? Acreditamos que a pedagogia histórico-crítica vem procurando responder positivamente à referida questão. Considerando, como assinalou Lênin, que é necessário "assimilar a soma de conhecimentos dos quais é consequência o próprio comunismo" e que a cultura dos trabalhadores deve ser "o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade", a pedagogia histórico-crítica colocou, como tarefa precípua da escola, a organização e desenvolvimento do processo de transmissão, assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história (Saviani, 2011, p.16).

Assim sendo, não basta ensinar por ensinar, nem ensinar qualquer conteúdo, de qualquer forma.

Na luta dos trabalhadores cumpre ampliar o máximo possível o espectro de abrangência das forças sociais mirando-nos, porém, no exemplo dos clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lênin, Gramsci) que procuraram sempre mover-se no âmbito de dois princípios: 1) a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses

e pequeno-burgueses progressistas; e 2) a firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores (Saviani, 2013 p. 3).

Para Saviani (2013), na presente crise estrutural do capitalismo, o capital estende seu domínio sobre todo o planeta, colocando a exigência de sua superação e abrindo uma nova era, a qual podemos denominar de transição ao socialismo. Nessa nova era, torna-se necessário que os movimentos sociais populares ascendam à condição de movimento revolucionário, realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

Nesse processo, a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições, não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz (Saviani, 2013, p.25).

No que se refere à luta de classes e a educação escolar, podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar, como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade. Dizendo de outra maneira, o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo (Saviani, 2013, p.43).

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, possui características específicas que a diferenciam de outras teorias pedagógicas: está fundamentada no marxismo e no materialismo histórico e dialético, está comprometida com os trabalhadores, com a transformação social, com o desenvolvimento pleno de todo o ser humano e a emancipação humana. Isso

contrasta com as outras teorias pedagógicas que estão comprometidas com a reprodução do *status quo*.

Segundo Orso (2018), a educação possui um papel fundamental na dinâmica das relações sociais. A mesma pode se transformar numa ferramenta a serviço da classe trabalhadora e da superação de sua condição de classe. Consequentemente, o professor, por meio do trabalho pedagógico, deve possibilitar a compreensão da realidade social. Afinal, nas palavras do autor, “a educação não está à parte do mundo, ela faz parte e, portanto, está sujeita a todas as suas determinações e contradições” (Orso, 2018, p. 161).

Na mesma direção, aponta o autor,

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, 2017, p. 126).

Em uma perspectiva emancipatória, pode-se afirmar que o propósito da escola deve se pautar pela utilização de estratégias que possibilitem aos indivíduos se reconhecerem enquanto pertencentes à classe trabalhadora e agirem de forma consequente com ela, transformem-se em classe em si.

De acordo com Iasi (2013), a educação tem o papel de ir até a classe trabalhadora, e buscar mediações políticas e educacionais necessárias para a formação da consciência de classe em si. Reitera que a educação formal é necessária, mas insuficiente, por isso, a necessidade de que a classe trabalhadora busque se organizar para além dos espaços formais; se instrumentalize politicamente e considere a grande tarefa de construir um movimento dentro da educação formal e informal rumo ao resgate de sua autonomia.

Daí a importância de se realizar uma análise das principais teorias pedagógicas que norteiam as práticas educacionais na atualidade.

3.1. O papel da escola de acordo com as diferentes teorias pedagógicas

Conforme mencionado anteriormente, a escola possui função específica. Enquanto tal, apresenta-se como um espaço de socialização dos conhecimentos que, em sua maioria, por meio de diversas estratégias, diferencia e privilegia o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, em conformidade com o público ao qual se destina. Esse processo se efetiva de forma orquestrada, não apenas por meio de estruturas político-administrativas, mas principalmente por meio de direcionamentos teórico-metodológicos disseminados, de diversas formas no contexto escolar.

Um dos aspectos que merece destaque se relaciona à ação docente. Contudo, em sua maioria, os docentes são instigados a não perceberem sua condição de classe. Fato esse que não surge do nada.

São diversos os instrumentos utilizados pelo Estado e pela classe dominante para camuflar e impedir a consciência de classe do trabalhador docente, dentre os quais, destaca-se a disseminação desenfreada de diferentes teorias didático-pedagógicas burguesas, comprometidas com a reprodução da realidade vigente.

O processo de formação da consciência deveria ser a premissa primordial no processo de formação docente. Mas, os sujeitos que se dedicam a essa tarefa são diversos, com trajetórias e vivência diferentes e agem conforme suas possibilidades e necessidades. Sendo assim, há docentes conscientes do seu papel de agentes de transformação da realidade, e há outros que o fazem como se fosse uma tarefa para vislumbrar uma ascensão social. Ou seja, estudam apenas o necessário para conquistar uma posição social.

Nessa direção, para analisar e compreender as diferentes abordagens pedagógicas, tomamos como referência as teorias da educação, conforme apontado por Saviani (2003), em sua clássica obra *Escola e Democracia*, publicada pela primeira vez em 1983.

Em seus estudos, ele apresenta as principais tendências pedagógicas já desenvolvidas por outros autores, as quais denomina de teorias não-críticas e de teorias crítico-reprodutivistas. Segundo Saviani (2003, p. 3),

[...] podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a

educação um instrumento da equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

No conjunto das teorias não-críticas encontramos a pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova e a pedagogia tecnicista. Mais adiante, nos ocupamos das teorias crítico-reprodutivistas. As pedagogias crítico-reprodutivistas emergem como uma resposta às limitações das abordagens educacionais tradicionais, que muitas vezes perpetuam desigualdades sociais.

Enraizadas na teoria crítica, essas pedagogias se concentram na análise das relações de poder e na compreensão de como a educação pode tanto reproduzir como desafiar a estrutura social vigente. Os teóricos que argumentam que a educação não deve ser um mero processo de transferência de informações, mas sim um espaço de reflexão crítica e transformação social.

Um dos pilares das pedagogias crítico-reprodutivistas é a ideia de que a educação tradicional muitas vezes serve para fortalecer as desigualdades existentes nas sociedades. Isso se dá por meio da reprodução das normas, valores e conteúdos que favorecem as classes dominantes, marginalizando assim as vozes e experiências dos grupos subalternos.

Além disso, as pedagogias crítico-reprodutivistas confirmam a importância da formação continuada dos professores, educadores bem preparados são essenciais para a criação de práticas pedagógicas que não apenas atendem às necessidades dos alunos, mas que também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa. A formação deve incluir reflexões sobre Em resumo, as pedagogias crítico-reprodutivistas oferecem uma visão enriquecedora e transformadora da educação. Eles desafiam os educadores a refletirem sobre seu papel na sociedade e na vida de seus alunos, incentivando uma prática que priorize o desenvolvimento da autonomia, a participação ativa e a crítica.

3.2. As teorias não-críticas

Saviani (2003) entende as teorias não-críticas como dominantes e hegemônicas, que atuam como um meio de promover a equalização social, ou seja, corrigir, regular, equalizar a marginalidade, configurando, portanto, o desenvolvimento da educação e da sociedade num aspecto de harmonia.

Nessa perspectiva, a marginalidade é entendida como um desvio, uma distorção a ser corrigida. Para as teorias não-críticas, a marginalidade se torna um viés, uma distorção, e a educação é vista como um instrumento para equalizar e redimir a sociedade (Saviani, 2003). Conforme assinalado pelo autor, esse

[...] grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social da educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de 'teorias não-críticas' (Saviani, 2003, p. 15-16).

Sendo assim, o papel da escola, conforme as teorias não-críticas, é redimir os marginalizados e oferecer oportunidades sociais. Ou seja, a educação tem a responsabilidade de superar a marginalidade e resolver os problemas sociais. Isso fica mais evidente no caso da pedagogia tradicional e demais tendências pedagógicas críticos-reprodutivistas.

3.2.1. A Pedagogia Tradicional

De acordo com Saviani (2003), essa teoria defende que o marginalizado é o sujeito não esclarecido, o ignorante. E a escola se apresenta com a tarefa de superar essa ignorância, e, portanto, “equacionar o problema da marginalidade”. Ou seja, a escola torna-se um instrumento de superação do problema, tornando aqueles que não são esclarecidos “em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados” (Saviani, 2003, p. 6). Desta forma, a escola possui o papel primordial de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (p. 6). Ao professor cabe a responsabilidade pela transmissão desses conhecimentos previamente organizados, e, aos alunos, assimilar o conhecimento transmitido. Ainda, nas palavras do autor: “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 2003, p. 6).

Na abordagem pedagógica tradicional, portanto, a escola tem o papel de instruir e transmitir o conhecimento curricular acumulado pela humanidade, sendo, o professor, o responsável por essa transmissão, dentro de uma perspectiva previamente definida, com ênfase na disciplina e na memorização, e o aluno, aquele que assimila de forma passiva.

De sua crítica, surgiu uma nova teoria pedagógica, o escolanovismo.

3.2.2. Pedagogia da Escola Nova ou Escolanovista

Para Saviani (2003), as críticas referidas à pedagogia tradicional, no final do século XIX, constituem um movimento de reforma da educação, o qual foi denominado como Escola Nova ou Escolanovismo. Entretanto, a teoria da escola nova também se configura no aspecto de manter, como fundamento, o poder da escola e sua função de equalização social, assim como a tradicional. Ou seja, a pedagogia nova entende que a escola e a sociedade devem trabalhar de forma harmônica para equalizar o indivíduo, socialmente, a partir da educação.

No entanto, a escola nova se apresenta com diferenças no fator da marginalidade. Nessa abordagem, os marginalizados deixam de ser os “ignorantes”, os iletrados e passam a ser os “rejeitados”; aqueles considerados “anormais”. Neste caso, dentre eles, hoje poderíamos citar os alunos com deficiência, os desajustados, indisciplinados ou diferentes. Saviani (2003, p. 8-9) afirma que

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.

Diante disso, pode-se considerar, portanto, que para a escola nova não se trata dos fatores de marginalidade numa perspectiva da ignorância, mas sim, daqueles que são deixados de lado, os rejeitados. De acordo com essa teoria, cabe à escola corrigir a marginalidade, contribuindo para o entendimento de uma sociedade, na qual não importam as diferenças. Ou seja, a escola deve se

reorganizar, com grupos pequenos de alunos, proporcionando áreas de interesse, por meio de atividades livres, com materiais didáticos, biblioteca e outros recursos, tendo o professor a função de estimulador, de orientador e facilitador, cabendo aos alunos a iniciativa pelo interesse nas tarefas.

Dito de outro modo, o espaço escolar torna-se um ambiente favorável para que a aprendizagem ocorra de maneira espontânea, sendo o professor, um facilitador nessas relações interpessoais. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2003, p. 9).

3.2.3. A Pedagogia Tecnicista

Ao se tratar da pedagogia tecnicista, ressalta-se que esta abordagem tem suas bases “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios de racionalidade, da eficiência e da produtividade” (Saviani, 2003, p. 12), numa proposta de reordenação do processo educativo, no intuito de torná-lo objetivo e operacional (Fordista/Taylorista), no qual, o trabalho pedagógico é desenvolvido e associado ao trabalho fabril, à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, cabe destacar que a pedagogia da escola nova se revela ineficiente perante as novas exigências, mais especificamente na produção social,

uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, a absorção do escolanovismo pelos professores acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas mais populares [...] (Saviani, 2003, p. 10).

No que se refere à questão da marginalidade, para a teoria tecnicista, aquele que está na condição de marginalizado não é mais o indivíduo considerado como ignorante e nem o rejeitado, mas sim aquele que é visto como incompetente, ou improdutivo.

Nessa perspectiva, o professor e o aluno se transformam em executores do processo. A concepção de aprendizagem, o planejamento e a coordenação das atividades pedagógicas “ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2003, p. 13). Ou seja, o professor não tem o papel de planejar, nem de produzir o seu material didático. “A organização do

processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (Saviani, 2003, p. 13).

Partindo de tal pressuposto, a educação deve superar a marginalidade, tornando os indivíduos aptos e eficientes para o mercado de trabalho, habilitados para contribuir com o aumento da produtividade social.

Contudo, da crítica a essas teorias por não considerar os determinantes sociais, surgem outras teorias, que fazem a crítica da sociedade capitalista, denominadas por Saviani (2003) de teorias crítico-reprodutivistas.

3.3. O papel da escola de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como fundamento teórico o materialismo histórico e dialético, não só revela a existência de limites nas teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, pois, ou não consideram os determinantes sociais, como no caso das primeiras, ou não consideram a história, no caso da segunda, como aponta para a possibilidade de se implementar uma educação transformadora.

Surgida durante a ditadura militar, em 1979, tem contribuído de forma significativa com a formação social, humana e cultural, não apenas daqueles que se propõem a estudá-la, mas, principalmente, daqueles que têm a oportunidade de vivenciá-la na sua prática acadêmica. Na sua essência está a luta pela emancipação do sujeito como um todo, para que se torne capaz de refletir, pensar e ser livre.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da educação escolar é a de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos existentes em cada momento.

No desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado, defendida em 1971, Saviani concluiu que a LDB não expressava uma visão sistemática da educação Brasileira. No tocante às teorias da educação, perguntava-se: Como podemos construir uma teoria efetivamente crítica da educação? Assim, começa a construir um movimento de crítica à educação dominante e à sociedade vigente. Entretanto, ele enfrentava um problema, uma vez que a escola nova também se considerava revolucionária.

Sendo assim, tece um conjunto de críticas mostrando que tanto ela como a educação tradicional e o tecnicismo atuam no campo burguês e, ao invés de estarem comprometidas com a transformação social, estavam comprometidas com a sua perpetuação. No caso da escola nova, ela se proclamava inovadora, mas só servia para a reprodução das próprias condições dominantes.

Nesse momento, surge um conjunto de teorias situadas no campo crítico, que contestava as condições vigentes. No entanto, não conseguiam ultrapassar o plano da crítica. Este é o caso da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, elaborada por Pierre Bourdieu, da teoria da educação enquanto aparelho ideológico do estado, elaborada por Althusser, e da teoria da escola dualista, elaborada por Baudelot e Establet.

Embora elas até façam algumas menções e referências a Marx, na verdade elas se rendem à sociedade existente. Entendem que, como a educação está situada num contexto maior, ela não tem o poder de se insurgir e lutar por sua transformação. Desse modo, não passa da reprodução da divisão social existente.

Nesse contexto, analisando a história da educação do passado e da atualidade, Saviani não conseguia encontrar uma teoria que estivesse articulada e que desse conta da transformação social. Nessa compreensão, Saviani (2011) afirma que esse era o seu problema, e naquele momento, começa os primeiros passos para a constituição de um marco histórico, revolucionário, que adiante se constituirá na Pedagogia Histórico-Crítica.

Na direção de consolidar essa teoria, em 1982, Saviani (2011) ressalta o caráter filosófico-histórico, bem como, o aspecto revolucionário da pedagogia tradicional e o aspecto reacionário da pedagogia nova. Além disso, destaca o caráter pedagógico-metodológico e científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Saviani (2003) adverte que quando mais se falou em democracia nas escolas, menos ela foi democrática, e quando menos se falou em democracia, mais ela foi democrática. Isso para dizer que na escola tradicional não se falava em democracia, a escola não funcionava como instrumento de acesso à democracia, enquanto na escola nova se fala em democracia, mas acaba não acontecendo.

Com o surgimento da sociedade capitalista e da burguesia, a escola tradicional foi construída como instrumento para redimir a humanidade da opressão

e permitir que os súditos se convertessem em cidadãos. Esse era o grande projeto da educação burguesa, quando era revolucionária, mas quando ela se tornou conservadora, abandonou a busca da igualdade essencial entre os homens e passou a admitir as diferenças (Saviani, 2011).

Com o surgimento da escola nova, sob a justificativa de que as diferenças entre as crianças precisam ser respeitadas, passa-se a justificar a desigualdade. Assim, transforma-se numa pedagogia reacionária. A partir dessa análise, Saviani (2011) afirma que uma posição efetivamente revolucionária não está nem no campo tradicional nem no campo da escola nova, mas em uma teoria que supere a ambas, incorporando seus avanços, superando os seus limites, sendo essa a teoria que precisava ser construída, com essa preocupação.

Saviani (2003) destaca a distinção entre essas duas pedagogias e, com base na teoria marxista, mostrando as contradições da ideologia burguesa, passa a construir uma teoria com base no materialismo histórico e dialético.

Considerando essa perspectiva, ao invés de desconsiderar os determinantes sociais e o caráter histórico da educação, Saviani (2003) parte exatamente da realidade concreta, em suas múltiplas determinações. O objetivo é partir do empírico, passar pela mediação do abstrato e chegar ao concreto pensado.

O ponto de partida é o empírico. Normalmente, na linguagem comum, é confundido o empírico com o concreto. O concreto não é o ponto de partida, porque ele é a base, a estrutura do real, que o homem não conhece diretamente; para conhecê-lo ele precisa proceder por meio de ações. Saviani (2003) afirma que ele começa pelo empírico, que é a percepção imediata do concreto, passa pela mediação da análise, isto é, pela abstração; em seguida reconstrói o concreto no pensamento. Sendo assim, passa a compreender o concreto, sendo esse o ponto de chegada do conhecimento.

Referindo-se a Marx, Saviani (2013) ressalta que o concreto é síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso. Portanto, esse é o ponto de chegada, e não o ponto de partida do conhecimento.

No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, para realizar esse processo, Saviani elabora aquilo que, inicialmente, denominou de 5 passos da PHC, que depois mudou para momentos, entendendo que melhor expressaria a articulação entre eles.

Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que o ponto de partida é a prática social (inicial), passa pela problematização, isto é, pela identificação dos problemas postos pela prática social que precisam ser resolvidos, pela instrumentalização, que é o momento em que se constroem os meios e as estratégias para viabilizar a compreensão do conhecimento sistematizado, e atinge a catarse, o momento em que o aluno revela a apropriação dos conhecimentos de forma sistematizada e científica, que antes estavam presentes de forma caótica. Com isso, retorna novamente à prática social (final), porém, não mais com uma compreensão espontânea, desarticulada e naturalista, e sim com uma compreensão elaborada, permitindo se inserir na prática social de forma transformadora, com consciência de classe para si.

Assim, se no momento inicial do processo, professores e alunos se encontravam como desiguais, dado que se supunha que o primeiro detinha o conhecimento sistematizado e o segundo tinha uma compreensão caótica, espera-se que por meio do ato pedagógico, os alunos transitem e ascendam a uma etapa superior, o da apropriação da materialidade por meio do pensamento, fazendo com que os professores e os alunos se encontrem como iguais, considerando-se que os alunos tenham conseguido atingir o conhecimento elaborado.

Quando os alunos entram na escola para a sua formação, eles têm uma visão sincrética, ou seja, uma visão confusa da realidade. Aí está, para Saviani (2013), o papel fundamental da escola, que é fazer o aluno passar dessa visão sincrética para uma visão sintética, passar da percepção sensorial imediata, que é o empírico, para chegar ao concreto, com consciência de classe.

Assim, pensamos deixar claro o papel que a educação pode exercer tanto em relação à formação da consciência de classe dos trabalhadores, nesse caso, especialmente dos trabalhadores em educação, quanto na ação transformadora da realidade, quer seja junto aos movimentos sociais, partidos, sindicatos, entidades sociais e no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, vimos que a educação e a sociedade andaram juntas, que a educação de cada momento, correspondeu às relações e a organização social existente.

Todavia, em sua essência, na maior parte de sua história, ela esteve pautada pelo controle e dominação da classe dominante. Mas, como a realidade é contraditória, permite espaço para atuação em seu contrário, com vistas à superação, tanto do atual modelo educacional, quanto do modo de produção estruturado em classes.

Para fins de análise, é essencial revisitar o papel dos trabalhadores da educação à luz das grandes revoluções históricas, como as destacadas nesta dissertação: a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Revolução Russa, a Revolução Chinesa, a Revolução Cubana e a Revolução Venezuelana, dentre outros. Todas essas revoluções exerceram uma influência profunda no desenvolvimento da consciência de classe, destacando o papel central da educação como motor para a transformação social.

Em meados da década 80, esse processo de conscientização dos educadores ao redor do mundo avançou, mas é preciso entender como as lutas históricas contribuíram para a formação desse pensamento crítico. A Revolução Francesa foi um marco na luta pela igualdade, liberdade e fraternidade, princípios que moldaram os movimentos educacionais nos séculos seguintes; mesmo que estes ideais tenham sido rompidos e a ditadura tenha sido instaurada por Napoleão e outros líderes ao longo da história mundial. A Comuna de Paris avançou ao criar uma sociedade de autogestão onde a educação foi vista como uma ferramenta de emancipação, promovendo a igualdade entre os cidadãos e um sistema educacional público e universal; esses ideais inspiraram os trabalhadores da educação a buscar sua própria libertação e a se reconhecerem como parte da classe trabalhadora, embora a conscientização plena ainda estivesse em desenvolvimento.

A Revolução Russa reforçou essa conexão entre educação e consciência de classe, Lenin e os bolcheviques viam a educação como uma prioridade para a construção do socialismo, assim promoveram a educação política e a oportunidade de alfabetização para todos, que foram fundamentais para moldar uma nova geração de trabalhadores conscientes de seu papel na luta contra o capitalismo,

aflorando uma nova e revolucionária teoria e prática pedagógica, resultado direto das revoluções socialistas do século XX.

Esse processo foi um exemplo claro de como o avanço educacional pode gerar saltos qualitativos na formação de uma consciência revolucionária. Na China, por exemplo, a Revolução Cultural buscou transformar as estruturas sociais e culturais do país, e a educação foi colocada no centro dessa transformação; o objetivo era criar uma nova mentalidade entre os trabalhadores, desafiando as hierarquias e tradições estabelecidas, ao mesmo tempo em que se promovia a conscientização de classe. Embora tenha havido excessos e contradições, a Revolução Cultural destacou o poder da educação em moldar consciências e transformar sociedades.

Em Cuba, a revolução de 1959, liderada por Fidel Castro, que fez da educação um dos pilares de seu projeto revolucionário, a erradicação do analfabetismo foi um dos primeiros objetivos do novo governo, e o acesso universal à educação de qualidade foi uma das maiores conquistas do país; a educação cubana não se limita ainda hoje à ensinar habilidades básicas, mas também a promover uma compreensão crítica da realidade social, política e econômica.

Por meio da identidade educativa, os trabalhadores da educação e de outras áreas se tornaram parte ativa no projeto de construção de uma sociedade socialista; a Revolução Venezuelana retomou muitos dos princípios dessas revoluções anteriores, ao colocar a educação como elemento central para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O governo bolivariano promoveu a inclusão social por meio da educação, garantindo o acesso das classes populares à educação superior e à formação política. A criação de universidades populares e a ampliação do acesso ao conhecimento foram passos importantes para a conscientização da classe trabalhadora venezuelana, incluindo os educadores.

Lastimavelmente, mesmo que com os exemplos históricos de avanço educacional supracitado, o processo de conscientização da classe trabalhadora, especialmente dos trabalhadores da educação, ainda não se consolidou por completo.

As contradições inerentes à sociedade capitalista continuam a dificultar uma transformação aprofundada da consciência, os professores, enquanto trabalhadores, na sua maioria reconhecem seu papel na luta de classes, mas, em muitos casos,

ainda não aderem à luta integralmente, prejudicando assim um projeto de transformação radical da sociedade, transformação essa, que visa a superação do capitalismo e a criação de uma sociedade sem classes, baseada na justiça social e igualdade.

É fundamental entender a história como um processo contínuo e em desenvolvimento, no qual a educação desempenha um papel central na formação da consciência de classe. As Revoluções que buscaram uma sociedade equitativa para todos, lançaram as sementes da luta por uma educação libertadora, na concepção de uma educação voltada para a construção de uma nova sociedade, no poder da educação como ferramenta de emancipação, no papel da educação popular na luta contra o imperialismo e as desigualdades sociais. Os trabalhadores da educação, ao longo da história, foram influenciados por essas revoluções, cada uma dessas lutas revolucionárias mostrou que a educação é fundamental para o desenvolvimento da consciência de classe e para a construção de uma sociedade mais justa.

Não obstante, a história também revela que o processo de emancipação e consciência de classe não é linear; sendo marcado por avanços e retrocessos, fatores como a ofensiva neoliberal, a queda de paradigmas socialistas, a alienação política e histórica, representaram obstáculos significativos para o avanço da consciência de classe entre os trabalhadores da educação e todos os demais trabalhadores que, amiúde, por desconhecer a história, sua função política social, criticam e lutam contra àqueles que auxiliam na produção da consciência de classe.

Assim, o futuro permanece um campo constante de luta, o movimento sindical docente, inspirado por essas revoluções, instigou que os trabalhadores da educação se posicionassem frente aos desafios políticos e econômicos da época e da atualidade, embora ainda haja muito a ser feito, o processo histórico continua em aberto.

A educação, aliada à ação direta das massas, engendra uma força vital na luta pela transformação social; o futuro não está predeterminado, mas é um espaço de construção onde a educação desempenha um papel central na formação de uma nova consciência social, conforme sonhado por revolucionários franceses, russos, chineses, cubanos e venezuelanos, brasileiros, argentinos, enfim, tantos outros com instinto de igualdade e justiça, com foco no papel transformador da educação e no

desenvolvimento e na construção da consciência de classe dos trabalhadores da educação.

Compreendendo isso, Saviani se propôs a romper com as formas educacionais existentes, comprometidas com a reprodução social, formular uma nova teoria pedagógica, comprometida com os trabalhadores e com a superação do atual modo de produção, de tal modo que possibilitasse a formação integral do ser humano, bem como, sua emancipação.

Para isso, foi necessário dar um passo decisivo e corajoso para enfrentar as agruras de quem ousa se opor à atual forma de organização social e possibilitar tanto o acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos, quanto permitir a compreensão da forma de organização e funcionamento da realidade, conquistar a consciência de classe e romper com as atuais relações sociais.

Para isso, essa dissertação, por um lado, buscou apoio no marxismo e em autores marxistas estabelecendo as bases de uma concepção de educação materialista histórica-dialética, e, por outro, somou-se a um coletivo de educadores comprometidos com a construção de uma educação de novo tipo, que não só permitisse fazer a crítica à educação, mas que também elaborasse, de forma consistente, uma teoria pedagógica comprometida com a transformação social.

Assim, no momento em que a Pedagogia Histórico-Crítica completa seus 45 anos, pode-se dizer que ela vem cumprindo com o compromisso a que se propôs desde a origem, contribuir com a formação da consciência de classe dos trabalhadores, dos alunos e com a transformação social.

Não resta dúvida de que o caminho é árduo, que ainda se colocam inúmeros desafios, mas o importante é que já não mais precisamos inventar a roda, ou então, uma teoria pedagógica transformadora. Nossa tarefa é de difundi-la, aperfeiçoá-la e implementá-la na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Frederico. **Educação e Materialismo Histórico-Dialético: A Contribuição da Pedagogia Crítico-Reprodutivista**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

BOGO, Ademar (org.). **Mao Tse-tung. Teoria da organização política (vol. I)**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

BUENAVILLA RECIO, Rolando. **Historia da pedagogia en Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 2014.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **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.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ENGELS, Fiedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Civilização Brasileira - 9ª edição, 1994.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **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, dez. 2011.

FONSECA, M. A. F. **Pedagogia Histórico-Crítica: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2002

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. 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.

IASI, Mauro Luis. **Educação e consciência de classe: desafios estratégicos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p67>.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas **A educação como pedra angular da nacionalidade cubana**. 356 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, 2021.

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

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos (Org.). **Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação**. Uberlândia: Navegando, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **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, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos** escolhidos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução Oswaldo Coggiola. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Editora Boitempo: São Paulo-SP, 2005. 125 p.

MODESTO, C. M.; BRITO, C. S. Educação cubana: caminhos para a formação humana integral. In: LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos (Org.). **Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação**. Uberlândia: Navegando, 2020.

MONTEIRO, Marcio Lauria. **A NOÇÃO DE “REVOLUÇÃO PERMANENTE” EM MARX E SUA PRESENÇA EM O 18 DE BRUMÁRIO DE LUÍS BONAPARTE**. In: ANTUNES, Jadir et al (org.). BONAPARTISMO, HISTÓRIA E REVOLUÇÃO: reflexões sobre o 18 de brumário de Luís Bonaparte de Karl Marx. Uberlândia – Mg: Navegando Publicações, 2022. Cap. 8. p. 175-196.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007

ORSO, Paulino José. **A classe trabalhadora, o surgimento da consciência de classe e a educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 26-35, dez. 2011.

ORSO, Paulino José. A classe trabalhadora, a consciência de classe e a educação: uma história que não é linear. In: ORSO, P. J., GONÇALVES, S. R., DA LUZ, P. P e DOS ANJOS, A. L. S. **Sociedade Capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: expressão popular, 2014.

ORSO, Paulino José. **As possibilidades e os limites da Educação**. In: BARSOTTI, P., LERNER, F e ORSO, J. P. (orgs.). A Comuna de Paris de 1871 – história e atualidade. São Paulo, Ícone Editora, 2002.

ORSO, Paulino José. **O liberalismo em perspectiva histórica**: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. Revista desenvolvimento e civilização, v. 2, n. 1, jan/jun, 2021. Disponível em: [Vista do O LIBERALISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DA IDEIA DE LIBERDADE À DEVASTAÇÃO ULTRALIBERAL \(uerj.br\)](http://Vista.do/O/LIBERALISMO/EM/PERSPECTIVA/HISTÓRICA:DA/IDEIA/DE/LIBERDADE/À/DEVASTAÇÃO/ULTRALIBERAL/uerj.br). Acesso em: 29 set. 2023.

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

ORSO, Paulino José. **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.

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

RÍOS, C. C. **La Educación en China una pedagogia revolucionaria**. Buenos Aires: Búsqueda, 1973.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. Poíesis Pedagógica, V. 8, N. 2 ago/dez. 2010. pp. 4-17.

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. p. 25-46

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

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

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil** - o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo, Cortez, 1987. 158p.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ., vol.12, n.34. 2007.

SIQUEIRA, Sandra M.M. **O Marxismo e o Combate à Opressão Contra as Mulheres**. Salvador: Ufba, 2019. 165 p. (LEMARX/UFBA)). FAGED/UFBA). Disponível em: <https://lemarx.faced.ufba.br/arquivo/marxismoecombateopressoesmulheres.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023

SILVEIRA, Mário A. **Marxismo e Educação: Contribuições para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Petrópolis: Vozes, 2021.

TOLEDO, Cecília (org.). **A mulher e a luta pelo socialismo** (Marx, Engels, Lenin, Clara Zetkin, Trotsky). São Paulo: Sundemann, 2014.

VAHL, Matheus Jeske. **O conceito de escravidão na Política de Aristóteles**: um problema metafísico ou político? **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 178-187, set.-dez. 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/357991/mod_resource/content/1/Aristoteles_Pol%C3%ADtica%20%28VEGA%29.pdf. Acesso em: 11 de fev. de 2020.