

A RELEVÂNCIA DE ANIBAL PONCE PARA A COMPREENSÃO DO COMPLEXO EDUCATIVO

Ms. Adriana Mota de Oliveira Sidou  0000-0003-1830-7740
Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos  0000-0001-7915-0885
Ms. Adele Cristina Braga Araujo  0000-0002-0386-4053
Universidade Estadual do Ceará - UECE

RESUMO: O artigo apresenta a obra de Anibal Ponce, “*Educação e Luta de Classes*”. Sustenta-se que este livro representa um clássico da educação, pois se constitui em importante fonte de pesquisa para estudantes, professores e investigadores que necessitam conhecer a história da educação em articulação com a totalidade social. Opta-se, metodologicamente, por uma leitura imanente da obra em análise. A comunicação entende que o livro apresentado possibilita ao leitor não somente conhecer os fatos dados historicamente, mas também entender a relação dialética entre os complexos da educação e da economia no emaranhado da luta de classes. Como considerações, a exposição aponta que a educação de cada período histórico retrata as demandas postas

pela sociedade de cada época referida. Indica-se, ainda, que no percurso histórico da luta de classes, a classe dominante utilizou o complexo educativo em favor da manutenção do *status quo*; isso, dialeticamente, criou obstáculos para que os trabalhadores e seus filhos tivessem acesso ao conhecimento acumulado universalmente. Toda trajetória educativa sistematizada pelo autor, com efeito, oferece elementos para a compreensão da relação do complexo da educação com o do trabalho, o que dota o leitor da condição de melhor compreender o atual estágio da educação. Por esse conjunto argumentativo, como se pode ver ao longo do artigo, sustenta-se que esta obra é um clássico da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; História da Educação; Obra Clássica.

THE RELEVANCE OF ANIBAL PONCE FOR THE COMPREHENSION OF THE EDUCATIONAL COMPLEX

ABSTRACT: The article presents the work of Anibal Ponce, “*Education and Class Struggle*”. It is argued that this book represents a classic of education, because it constitutes an important source of research for students, teachers and researchers who need to know the history of education in articulation with the social totality. Methodologically, it is chosen for an immanent reading of the work under analysis. The communication understands that the book presented enables the reader not only to know the facts given historically, but also to understand the dialectical relationship between the complexes of education and economics in the tangle of class struggle. As considerations, the exposition points out that the education of

each historical period portray the demands posed by the society of the referred time. It is also pointed out that, in the historical course of the class struggle, the ruling class used the educational complex in favor of maintaining the *status quo*; this, dialectically, created obstacles for workers and their children to have access to universally accumulated knowledge. All educational way systematized by the author, in fact, offers elements for understanding the relationship of the education and work complexes, which gives the reader the condition to better understand the current stage of education. From this argumentative set, as can be seen throughout the article, it is argued that this work is a classic of education.

KEYWORDS: Education; History of Education; Classic Work.



1 INTRODUÇÃO

*A permanência.
Que se torna referência e influencia
novas gerações.
Que fica inesquecível.
Aquele obra que a cada vez que se olha,
surpreende, não envelhece.
A obra que fica na memória,
que não se esquece.
(Ascânio MMM, 2008, p. 197)*

A comunicação objetiva analisar a contribuição da obra *Educação e Luta de Classes*, de Anibal Ponce, para a compreensão do complexo educativo, com base nos pressupostos da ontologia materialista, que concebe o trabalho como ato gênese do ser social.

A pesquisa, de caráter teórico e bibliográfico, apresenta ao leitor a relação entre o complexo da educação e o momento histórico de cada período, desenvolvida por Ponce na obra em referência. Ponce, através da referida obra, cuja primeira edição da tradução brasileira data de fins de 1963, apresenta a história da educação desde a comunidade primitiva; segue pela educação do homem antigo, passando pelo feudalismo, até alcançar a educação do homem burguês. Considerando a nova educação, Ponce discorre sobre a luta em torno da educação no período da Revolução Francesa, quando surgem duas correntes que pretendem dar solução aos problemas educacionais.

O autor, ao analisar estas duas correntes pedagógicas, alerta que os problemas educacionais não estão relacionados às técnicas ou à cultura, como sugerem as duas correntes, mas à relação entre educação e luta de classes, entre os interesses da classe dominante e a classe dominada. Ressalta-se, ademais, que a obra, um ano após sua tradução para o português, foi recolhida, em decorrência do regime militar, sendo reeditada vinte anos após o seu lançamento.

Para o desenvolvimento da temática, opta-se metodologicamente por iniciar a exposição pela tese de que a obra em tela se constitui em um importante referencial para aqueles que pretendem compreender a história da educação, bem



como sua relação com o contexto histórico de cada período. Em seguida, expõe-se sinteticamente a trajetória política e intelectual do autor.

2 REFERÊNCIA E INFLUÊNCIA DA OBRA *EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES*

A cultura da sociabilidade humana tem um papel importante para a compreensão do ser social em um dado momento histórico. A educação, nesse processo, enquanto ato de “(...) produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2010, p. 421-422), é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, realizada de maneira intencional com a finalidade de garantir a universalização do conhecimento que um dia foi produzido pelo indivíduo, mas que passou a pertencer ao desenvolvimento do gênero humano, como um construto da história da humanidade.

O século XX, no qual se situa Ponce, foi marcado por uma pluralidade de ideias novas para o campo educacional. De acordo com Luzuriaga (1985), é complexo definir a especificidade principal da educação do período aqui destacado, contudo é admissível considerar que o caráter comum desse tempo é a democratização do ensino. Por outro lado, no debate sobre a Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência, Suchodolski (2002, p. 69) assevera que no século XX “concretizaram-se algumas esperanças, mas deram-se também grandes desilusões. É neste contraste, precisamente, que se manifestava a antinomia fundamental da educação no mundo moderno”.

Ponce estava inserido numa dinâmica que buscava estabelecer novos fundamentos para a educação e que centrava o foco no sujeito. Diante dessa perspectiva, do que é o complexo da educação e de como este se desenvolve no percurso histórico-social, entende-se que a obra de Anibal Ponce busca contribuir no processo de compreensão da educação enquanto um complexo fundamentado no trabalho, considerando a luta de classes. Não por acaso, o autor apresenta o desenvolvimento histórico da educação a perpassar o modo de produção de cada



período, oferecendo ao leitor a possibilidade de entender a educação também no contexto atual.

Apesar de toda a contribuição dada por Ponce com a obra supracitada, ele não recebeu da Academia o devido lugar no que se refere à sua contribuição no estudo da história da educação, conforme se demonstrará a seguir, em análise empreendida por Décio Gatti Júnior (2012) acerca dos manuais estrangeiros traduzidos para o português que trataram da História da Educação (entre os anos de 2000 a 2008) e que alcançaram o maior número de indicações de leitura entre as obras constantes nos programas da disciplina de História da Educação de 55 cursos de graduação, as quais se resumiram a quatro obras, a saber: *História da Pedagogia*, de Franco Cambi; *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, de Mario Alighiero Manacorda; *História da Educação e da Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga; e *História Geral da Pedagogia*, de Francisco Larroyo.

Entre esses não foi citada a obra de Anibal Ponce, *Educação e Luta de Classes*, apesar das inúmeras contribuições desta para o entendimento desse tema. Veja-se, por exemplo, o que expõe Saviani (2013, p. 42) sobre a referida obra: “(...) talvez o primeiro texto que se empenhou em analisar as relações entre a educação e a estrutura social de classes, de forma sistemática e em perspectiva histórica (...), revelando grande erudição e apoiado em inúmeras e diversificadas fontes”. Conclui que:

Foi na condição de ativo militante socialista voltado para a formação de operários e estudantes, e não como pesquisador de gabinete, que o livro foi composto. Trata-se de uma obra que se constitui, de ponta a ponta, como uma veemente denúncia, amplamente documentada, dos usos que a classe dominante vem fazendo da escola, desde a Antiguidade, em benefício de seus interesses (SAVIANI, 2013, p. 43).

Destarte, defende-se a tese de que esta obra se constituiu como um importante referencial no tocante à história da educação, uma vez que de posse do entendimento do que cada época constituiu na educação dos homens e mulheres, o indivíduo poderá apropriar-se do conhecimento não só da educação, mas da história da humanidade. Um conhecimento que revela o lugar do sujeito humano na história, ou seja, os homens e mulheres como partícipes da história,



embora em situações não escolhidas por eles, senão em condições socialmente determinadas. Um conhecimento que possibilita o enriquecimento do indivíduo e, sobretudo, do ser-precisamente-assim e, portanto, de um ser que pode dar respostas, até mesmo acerca das questões concernentes ao capitalismo no contexto atual.

Nesse sentido, Lukács (2018, p. 219) na esteira de Marx concebe o seguinte adágio:

Quanto mais rica e forte é uma individualidade, tanto mais são suas respostas à vida multifacetadamente entrelaçadas com o ser-precisamente-assim da sociedade em que vive, tanto mais realmente são elas trazidas à vida pelas questões da época – mesmo quando resultam negativamente opostas às correntes da época.

Por último, cumpre apropriar-se da própria justificativa apontada no prefácio da segunda edição escrita por José Severo de Camargo Pereira, também responsável por sua tradução, o qual elenca uma série de fatores para justificar sua tradução para o português e a integração desta na *Coleção de Estudos Sociais e Filosóficos*. Um deles seria a pequena quantidade de bibliografias disponíveis no Brasil sobre o tema; contudo, o autor vai além ao afirmar que a obra apresenta algumas vantagens sobre outras do mesmo período, na medida em que não se prendeu a expor as práticas pedagógicas escolares das correntes filosófico-educacionais, mas considerou

(...) a educação como um fenômeno social de superestrutura e, portanto, defende, ao longo de toda a obra, a ideia de que os fatos educacionais só podem ser convenientemente entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise socioeconômica das sociedades (PEREIRA, 2010, p. 10).

Ademais, o autor apresenta uma ideia central, qual seja: a progressiva “popularização” da cultura, na qual ele ressalta ter sido uma constante luta entre as classes, sobretudo das classes desfavorecidas pela conquista do direito de se educar.

Por último, destaca Pereira (2010) que esta obra é um livro síntese e, portanto, menos cansativo e mais interessante, sem, contudo, ser superficial. É uma obra que pode interessar tanto o



leitor não iniciado nos problemas de história da educação, que deseja, apenas, uma visão geral do assunto, quanto o leitor especialista na matéria, que deseja uma obra de coroamento de estudos, que possa sintetizar, em poucas linhas, as muitas informações, talvez um pouco desconexas, que tem a respeito da educação das diversas sociedades e das diferentes épocas (PEREIRA, 2010, p. 15).

O livro *Educação e luta de classes*, não obstante sua importância para a formação de professores no Brasil, não está imune a críticas. Como muito bem reconhece um de seus maiores críticos, Gilberto Luiz Alves (2001, p. 25), a obra do historiador argentino é “(...) a mais antiga, a mais difundida e a de maior influência na formação de educadores no Brasil”.

O crítico, para justificar suas ressalvas à obra de Ponce, faz uma longa exposição acerca dos problemas do livro em questão. Para Alves (2001), a posição do autor argentino acerca dos pensadores iluministas do século XVIII, bem como sobre as origens da escola pública, não é a mais adequada. O crítico chega a dizer que a obra de Ponce se constitui numa “(...) expressão do materialismo vulgar”, pois passa aos leitores uma visão conspiracionista da história.

Na interpretação de Alves (2001, p. 32), Ponce trata a questão da escola pública “(...) de forma improcedente quando resulta na condenação de pensadores e pedagogos burgueses bem como da própria burguesia”. Para o analista, o exame do autor argentino revela um conteúdo moralista e a-histórico.

Opina Alves (2001, p. 32):

Historicamente, no caso, não há homens perversos, oportunistas, traidores e farsantes realizando tarefas políticas com a intenção primeira de prejudicar os trabalhadores; há homens propondo soluções para os problemas humanos de seu tempo sob sua perspectiva de classe.

Por esse conjunto de motivos, Alves (2001, p. 32) sugere a superação da obra de Anibal Ponce, dado que a “(...) visão [do livro *Educação e luta de classes*] ao dominar qualquer produção teórica, a retira de imediato do campo histórico, portanto científico, daí por que urge superá-la”.

De fato, uma obra concluída nos anos de 1930, que, naturalmente, não assistiu a todos os desdobramentos da Revolução Russa, tampouco pode



presenciar a decadência profunda vivida pelos efeitos da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009); por isso, não pode, sozinha, dar conta da larga e complexa história da educação. Assumir tais limites, no entanto, é bem diferente de considerar os escritos ponceanos superados.

Resta dizer que, ao longo da história, encontram-se defensores da ordem capitalista divididos, de modo geral, entre os ingênuos e os convictos. Entre esses extremos existem muitas mediações com suas respectivas variações e inclusive a combinação da ingenuidade convicta. Um ponto sobre essa combinação teórica dos defensores dos valores burgueses, como registra Álvaro Vieira Pinto (2008), assume valor de lei sociológica, haja vista “que os serviçais em todos os tempos pensam analogamente”. Decididamente, Anibal Ponce soube apresentar sua crítica longe desses extremos. Mais um motivo pelo qual sua obra não perece.

Considerar esta obra superada é o mesmo que assumir sua efemeridade e equivale a dizer que o livro de Ponce não é um clássico da história da educação. No entendimento da presente comunicação, o livro *Educação e luta de classes* é um clássico exatamente por ser imprescindível – não exclusivo – na compreensão dos desdobramentos do complexo educativo em relação à estrutura econômica.

Nos pontos que seguem abaixo, apresentam-se questões importantes sobre a vida política e intelectual de Anibal Ponce, seguindo o estudo da obra aqui destacada. Intenta-se apresentar cada período histórico de modo sintético, prezando pelos aspectos que se referem à contextualização histórica, à essência humana e à relação indivíduo-sociedade, bem como à finalidade social da educação.

3 A TRAJETÓRIA POLÍTICA E INTELECTUAL DE ANIBAL PONCE

Anibal Ponce nasceu em 1898, na Argentina. Crítico literário, sociólogo, pedagogo, psicólogo, biólogo, trazia, segundo Woscoboinik (2007), em suas preocupações científicas a avaliação do humano.



No início de sua trajetória, Ponce se manteve como intelectual e cientista, sem, contudo, ter atuado ativamente na luta:

Realiza junto a Ingenieros incursiones del tipo “Renovación” y “La Unión Latinoamericana”. Escudrina por el microscopio; ejerce el magisterio; hace crítica literaria; analiza las psiquis enfermas; dicta cursos y conferencias. Participa del remezón de la guerra y la Revolución. Pero sus pasos son medidos y lentos (WOSCOBOINIK 2007, p. 177).

Em 1930, a Europa vive momentos de crise, marcada pelo nazifascismo, pela guerra e pelo holocausto, enquanto o mundo burguês luta por um inimigo comum: o socialismo. O declínio da produção capitalista culmina com um volume de trinta a cinquenta milhões de desempregados no mundo. No México, vive-se o golpe militar de 1930. Ponce encontra-se com uma nova concepção filosófica: o materialismo histórico e o materialismo dialético. “Buscó la verdad y al abrazar el marxismo, tuvo la íntima convicción de un encuentro con los valores más auténticos y trascendentes” (WOSCOBOINIK, 2007, p. 176).

Começa a interagir com estudantes e trabalhadores; viaja a diferentes países, tais como França e União Soviética, e esta prática se concretizará, conforme Woscoboinik (2007, p. 178),

en una producción intelectual de envergadura: la conferencia “Examen de la Españã actual”; el libro *Educación y lucha de clases*; la revista “Dialéctica”; el ensayo “Humanismo burguês y humanismo proletário”. De Erasmo a Romain Rolland.

Retornando de sua viagem à Europa, ajuda a fundar o Colégio Livre de Estudos Superiores com o objetivo de “criar um ambiente propício de cultura desinteressada” (WOSCOBOINIK, 2004, p. 92). Na referida instituição, ministra um curso sobre História da Educação, recorrendo a estudos de filósofos, historiadores e políticos, e que anos mais tarde seria sistematizado na obra *Educación e Luta de Classes*.

Criou junto com outros intelectuais a Associação de Intelectuais, Artistas e Periodistas (A.I.A.P.E). Seu primeiro artigo foi publicado quando este completara 15 anos. Coursou medicina por três anos, e durante este período escreveu um



importante ensaio sobre Eduardo Wilde, médico, ministro e escritor. A relevância desse trabalho o tirou do anonimato, passando Ponce a escrever para a revista literária mais qualificada da época na Argentina.

Ponce também se dedicava intensamente à docência. Considera Woscoboinik, autor de uma de suas biografias, que suas cátedras eram famosas, ao tempo que realizava crítica literária por meio de ensaios para revistas como *El Hogar*, nas quais destaca que: “Notables por su profundidad, rotundos por su agudeza e ironía, el análisis de los libros era desplegado con método y seriedad” (2017, p. 83).

Influenciou gerações, tanto que Woscoboinik (2007) assim intitula seu livro: *Anibal Ponce en la Mochila del Che*, sugerindo que Ernesto Che Guevara de alguma maneira teria sido influenciado pelo referido autor. Para chegar a esta tese o autor cita um de seus discursos, comparando com as palavras de Ponce pronunciadas trinta anos antes. Estas se referiam aos deveres do intelectual quanto ao seu comportamento moral adequado à reforma que pretende. Alega Woscoboinik (2017) que Guevara, três anos após a vitória da Revolução em Cuba, publica o livro de Ponce, *Humanismo burgués y humanismo proletario*.

Sobre Ponce, Woscoboinik (2004, p. 19-20) relata:

El pensador argentino defendió un modelo socialista que sea emancipador en todos los terrenos de la vida y estableció distancia entre el humanismo burgués y el proletario, expresión del “hombre completo”. Años después, influido por la obra de su compatriota, el “Che” Guevara enfatiza que el humanismo revolucionario es un valor inmanente del “hombre nuevo”, del “hombre integral”.

Um ano depois da primeira edição da publicação original da obra *Educação e Luta de Classes*, em 1938, no México, morre Anibal Ponce.

Conclui-se esta breve exposição sobre o autor com algumas indagações feitas por ele com veemência: “La inteligencia puesta al servicio de la revolución, qué papel podrá tener en ella? Consejera, inspiradora, guía?” (WOSCOBOINIK, 2007, p. 263). Eis agora, no próximo ponto, a apresentação da obra *Educação e*



Luta de Classes e o que ela traz acerca do desenvolvimento da educação na história.

4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOB A ANÁLISE DE PONCE

O complexo da educação em Ponce foi apresentado a partir da comunidade primitiva, estabelecendo este que naquele dado momento histórico os indivíduos viviam livres, unidos por laços de sangue e assentados na propriedade comum de terras. O fruto de sua produção era repartido igualmente entre todos do grupo e imediatamente consumido, visto que eles não produziam mais que o necessário para a sua sobrevivência.

Os indivíduos eram “escravos” da natureza e já havia um começo de divisão do trabalho de acordo com as diferenças entre os sexos; contudo, as mulheres estavam “em pé de igualdade com os homens” (PONCE, 2010, p. 18), assim como as crianças. Neste tipo de organização social não havia hierarquia e sua religião não continha deuses. A consciência do indivíduo “era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela” (PONCE, 2010, p. 21).

A educação não estava delegada a alguém em especial, mas ao ambiente. A criança se educava espontaneamente assimilando o meio em que vivia, e pouco a pouco se amoldava aos padrões do grupo; e somente depois, quando necessário, os adultos explicavam às crianças o que deveriam fazer em determinadas ocasiões. As crianças, portanto, se educavam tomando parte nas funções sociais da comunidade. Como expõe Dominicis *apud* Ponce (2010, p. 28,) “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”.

A transição da comunidade primitiva para a sociedade antiga foi marcada pelo surgimento das classes como origem do escasso rendimento do trabalho humano e pela substituição da propriedade comum pela privada. Nesse novo período, alguns indivíduos se libertaram do trabalho material e passaram a realizar outras atividades de interesse do grupo, as quais mais tarde resultariam



no exercício do poder. Com o passar dos tempos e o aprimoramento das técnicas, produzia-se mais do que o necessário para a subsistência do grupo, ou seja, apareceu o excedente e, por consequência, a possibilidade de intercâmbio e do ócio.

O ócio permitiu que aquele que não precisava produzir pudesse fabricar e aprimorar instrumentos e matérias-primas utilizados no processo de trabalho, bem como refletir sobre sua prática. Ademais, concedeu-lhes a possibilidade de ter escravos para explorar seu trabalho.

Desse modo, a mesma hierarquia da estrutura econômica da tribo aparece em seu sistema de crenças. Surgem também a propriedade privada e a sociedade de classes, a religião com deuses, a submissão da mulher e dos filhos, a educação diferenciada, a autoridade paterna, a separação entre trabalhadores e sábios; enfim, todo um sistema para reforçar, referendar e, sobretudo, manter o privilégio de uma classe sobre a outra. Mas, segundo Ponce (2010, p. 32), faltava ainda

uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o “direito” de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado.

A transição da comunidade primitiva para a sociedade dividida em classes dá início a um projeto da classe dominante de ofertar à classe dominada uma educação contrária às tradições da comunidade tribal, uma educação que inculque a ideia de que “(...) as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos” (PONCE, 2010, p. 36).

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 2010, p. 36).



Ponce intenta mostrar como a classe exploradora conseguiu realizar o seu propósito a partir das sociedades grega e romana. No que se refere à comunidade grega, Ponce (2010) destaca que esta era composta inicialmente de escravos e, a princípio, de “funcionários” que posteriormente passaram a fazer parte da nobreza. Há também o início de um comércio e de uma classe superior desligada do trabalho manual e do intercâmbio comercial. A partir do século V a.C., o comércio floresce e, com ele, a moeda e o aperfeiçoamento dos aparelhos de navegação, o que redundou no enriquecimento de uma parte da nobreza, que passou a emprestar dinheiro sob a forma de hipoteca e a enriquecer com tal prática, pois aquele que não pagasse a dívida poderia tornar-se escravo. “Outra guerra, não externa, mais interna, começa agora a produzi-los: a guerra do credor contra o devedor, guerra que não cessa por um só instante durante toda a história da humanidade” (PONCE, 2010, p. 39). E assim se concebe o ser social grego da classe dominante: masculino, guerreiro, proprietário, possuidor de terras.

Os espartanos recebiam uma educação unicamente voltada para fins militares, tanto que poucos eram os nobres que sabiam ler e escrever.

Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas, eis o fim supremo da educação, rigidamente disciplinada por meio da prática da ginástica e austeramente controlada pelos éforos, os cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto (PONCE, 2010, p. 41).

Esta sociedade guerreira, por sua vez, vivia à base do trabalho do hilota e do comércio do perieco, e com intuito de manter estes escravos submissos e embrutecidos, utilizava-se do terror e da embriaguez.

Atenas era uma sociedade produtora de mercadorias e não possuía uma organização tão militarizada; a divisão entre as classes era, entretanto, mais acentuada. O ideal da educação grega consistia em formar o sujeito proprietário das classes dirigentes, primeiramente formadas para a guerra e posteriormente dedicadas ao que eles chamavam de *diagogos*, ou seja, o ócio elegante. E com isso



desenvolveram a música, a filosofia, a arte, a literatura. Daí a necessidade de um local para ensinar seus filhos a ler e escrever.

O ser social romano também passou para a sociedade de classes, baseada no trabalho escravo. Sociedade esta formada pelos patrícios (grandes proprietários) e pelos plebeus (indivíduos livres, mas excluídos dos postos dirigentes). “A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar” (PONCE, 2010, p. 62). Isto porque, para os romanos, toda a riqueza provinha da terra.

Nesta sociedade, os jovens aprendiam sobre a guerra e a política, como também o ofício, junto ao pai. A educação das letras era confiada a um escravo letrado. A partir do século IV a.C. começaram a surgir os professores.

Notícias da primeira escola primária de Roma datam de 449 a.C., local em que as famílias menos aquinhoadas, que não podiam pagar por professores particulares, mandavam seus filhos para serem educados. O professor primário, chamado de *ludimagister*, era geralmente um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado que, em troca de um salário, realizava este ofício.

Os retores, aqueles que ensinavam a arte superior, como a eloquência, eram prerrogativas dos ricos. Tratava-se de homens que possuíam conhecimentos de poesia, teatro, música, boas maneiras, e ensinavam a seus “ricos alunos tudo quando poderia ser essencial para a burocracia do Império” (PONCE, 2010, p. 73).

A transição do modo social antigo para o feudal foi marcada por vários fatores. Destaca-se o trabalho escravo, que já não mais produzia rendas compensadoras. Isto suscitou a necessidade da escravidão e o desabrochar de um novo regime econômico, fundado no trabalho do servo e do vilão, que ao contrário dos escravos, eram livres e procuravam os proprietários de terras a fim de cultivá-las para obter alguma compensação.

O que o servo produzia por meio de um trabalho sem descanso ia passando, como tributo, de mão em mão, do vilão ao castelão, do castelão



ao barão, deste ao visconde, do visconde ao conde; deste ao marquês, do marquês ao duque, e do duque ao rei (PONCE, 2010, p. 86).

No tocante à religião, Ponce (2010) assevera que esta sofreu no feudalismo algumas transformações. Assim, a religião cristã no começo do feudalismo ressoava a voz dos explorados, sendo por isso perseguida. Posteriormente essa voz se foi obscurecendo, passando esta mesma igreja a dizer que perante Deus todos eram iguais; até o ponto em que é adotada pelo Império. E assim, pouco a pouco, a Igreja nas mãos de um clero disciplinador foi crescendo em extensão de terras e riquezas, de tal modo “(...) que, em poucos séculos, passou a controlar quase toda a economia feudal” (PONCE, 2010, p. 88).

A Igreja católica, no que concerne ao feudalismo, foi uma instituição de grande poder econômico, haja vista que era proprietária de “poderosas instituições bancárias de crédito rural” (PONCE, 2010, p. 89). Por conseguinte, detinha hegemonia social e, conseqüentemente, pedagógica.

A economia do senhor feudal se constituía do trabalho dos servos, em troca de uma parte do que era produzido, como também pelo enriquecimento, através de guerras e saques. Já a riqueza do monastério era organizada e “racionalizada”; enquanto o senhor feudal mantinha o seu padrão de riqueza, a Igreja crescia.

Os monastérios foram as primeiras “escolas” medievais, com dois modelos diferentes: um destinado aos futuros monges e outro para a plebe. Nas escolas destinadas à plebe não se ensinava a ler e escrever, mas tão só a doutrina cristã. Durante a Idade Média, aqueles que tivessem aspirações culturais e que não eram filhos de servos, só poderiam ver atendidas suas curiosidades em um monastério. Dois séculos após a morte de Isidoro, a igreja passou a oferecer escolas fora dos muros dos monastérios para aqueles que não desejavam abraçar a carreira religiosa.

Ponce (2010), no entanto, afirma que os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. O autor destaca que “A nobreza careceu de escolas no sentido estrito, mas não de educação”; em conseqüência desse quadro, “o xadrez e a poesia chegaram, no fim de contas, a constituir todos os seus adornos, da



mesma forma que a equitação, o tiro com arco, e a caça, todas as suas ocupações” (PONCE, 2010, p. 94).

A burguesia nasceu no momento em que se dá uma transformação econômica, a partir do florescimento do comércio, possibilitada pelo aprimoramento das técnicas de produção. E pouco a pouco as cidades se transformaram em centros de comércio, onde a burguesia nascente trocava seus produtos.

A educação, e não poderia ser de outra maneira, acompanhou as transformações econômicas. A Igreja, como centro do ensino, passou a oferecer, além das escolas dos mosteiros, as escolas catedrais. Ponce (2010) ressalta que estas escolas já existiam, mas no período de ascensão da burguesia, passaram a exigir outra forma de instrução. Aqui se ancora o germe do que mais tarde vai se chamar universidade. Conforme Marx, “(...) a burguesia já era uma classe em si, mas não uma classe para si, isto é, ainda não tinha consciência de que os seus interesses eram distintos dos do feudalismo” (PONCE, 2010, p. 99).

As universidades, no início, consistiam na reunião de homens para cultivar as ciências. Pouco a pouco a burguesia foi compreendendo a importância desse conhecimento e passou a ocupar o espaço universitário. O artesão que desejava trabalhar em um determinado ofício inscrevia-se em seu grêmio respectivo e trabalhava como aprendiz. Posteriormente, passava a oficial, até chegar a mestre. Já na universidade, o jovem que estudasse artes liberais passava pelos seguintes graus: bacharel, depois licenciado e, por último, doutor.

Assim, a “fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas” (PONCE, 2010, p. 101). Como, por exemplo, ingressar nas ordens religiosas. O autor destaca que o título universitário, a exemplo do diploma de doutor em Direito, conferia ao burguês quase um nível da nobreza. Estes doutores, por sua vez, poderiam ser eleitos embaixadores e oficiais.

A burguesia mais rica buscava as universidades, enquanto a pequena burguesia procurava as escolas primárias. Os magistrados passaram a exigir que



estas fossem custeadas e administradas pelas cidades, pelo menos em parte, já que os estudantes também deveriam pagar por elas. Desse modo, nem todos os burgueses tinham recursos suficientes para frequentá-las.

Esse despertar da vida comercial, ruidosa e movediça, essa afirmação de negócios e do cálculo, que opunha a catedral ao monastério, e o burguês letrado aos senhores da espada ou da cruz, solidificou-se no plano intelectual nessa outra “catedral” impressionante que foi chamada de escolástica. Desde o século XI até o XV, a escolástica representou no *front* cultural um verdadeiro compromisso entre a mentalidade do feudalismo em decadência e a da burguesia em ascensão; um compromisso entre a fê, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência, do outro (PONCE, 2010, p. 107-108).

Em contraponto a este movimento, a Igreja surge com a Inquisição e a burguesia com o Renascimento. Pouco a pouco o modo social feudal sucumbiria e os burgueses comprariam suas terras. As novas requisições fizeram com que as técnicas de produção fossem se modificando. O comércio, com as expedições marítimas, ampliava-se; as exigências passam a ser outras, e os meios de produção experimentam transformações. “A partir do século XVI, a burguesia começou a reunir os operários, até então esparsos, para conseguir um trabalho de cooperação”. Nesse processo, “foi-se passando da cooperação simples à manufatura e, desta, à grande indústria” (PONCE, 2010, p. 126). Toda essa mudança foi muito significativa e alterou a estrutura dessa nova sociedade.

No que concerne ao lugar do cristianismo, havia discordâncias entre os humanistas, pois enquanto uns desejavam a volta ao paganismo, outros requeriam uma reforma da Igreja.

Como bem assevera Ponce (2010, p. 119):

Desde o início da Reforma, as contradições latentes existentes no movimento haviam surgido nos seus teóricos mais ilustres: Martinho Lutero e Tomás Munzer. Enquanto Lutero, como intérprete que era da burguesia moderada e da pequena nobreza, só pretendia acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja pouco dispendiosa, Munzer, como intérprete dos elementos camponeses e plebeus da Reforma, acreditava que havia chegado o momento de ajustar contas com os opressores. Não se contentava, portanto, com as meias-tintas de Lutero, e reclamava nada menos do que a igualdade civil e social.



Afirma Ponce (2010) que Lutero, ao perceber que as massas pretendiam ir mais longe do que ele havia imaginado, recuou e as traiu, não só diminuindo a intensidade da guerra que mantinha contra Roma, como ainda tomando parte em todas as negociações com os príncipes que aderiram à Reforma, chegando inclusive a sugerir que Munzer, representante da ala dos camponeses e plebeus, fosse expulso do país. E assim Lutero consegue imprimir seus ideais nesta luta.

No referente ao aspecto pedagógico, Lutero defendeu a instrução elementar, não como forma de desenvolvimento do homem, mas para que estes pudessem ler a Bíblia. Anota Ponce (2010, p. 120) que “Lutero compreendeu a estreita relação que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica”. Contudo, o mesmo autor adverte que Lutero, apesar de conceber que a instrução era fonte de riqueza e poder para a burguesia, não pretendia estender esses benefícios às classes populares.

A Igreja católica, por sua vez, através dos jesuítas lutou contra o nascente protestantismo, como também com os leigos incrédulos. No referente ao terreno pedagógico, buscou controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados, de modo que os seus “professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, e o seu ensino era o mais bem dirigido” (PONCE, 2010, p. 121).

A Reforma Protestante teve consequências mais vastas que o Renascimento, devido ao estreito vínculo com a burguesia patriciana. A Reforma, por sua vez, expôs as reivindicações da pequena e da média burguesia, assim como das massas camponesas e pré-proletárias.

Verifica-se nesse período uma luta interna no seio do humanismo, que se divide em: “(...) a que expressa os interesses na nobreza cortesã, a que serve à Igreja feudal, a que reflete os anelos da burguesia protestante, e a que traduz as tímidas afirmações da burguesia não religiosa”, representando estas “as origens das quatro correntes pedagógicas que vão desde o século XVI até o século XVIII” (PONCE, 2010, p. 118).

Uma categoria que vale destacar nesse novo contexto é o tempo. Ponce (2010, p. 127) assevera que na Idade Antiga o tempo não tinha valor, pois quando



se vive no ócio não há necessidade de competir com ninguém; porém, com o advento da sociedade burguesa, o tempo passa a ter valor, pois quanto mais tempo, mais se produz e mais se pode obter lucro. O protestantismo, ao representar os interesses da classe burguesa, “abole a infinidade de festividades com que o catolicismo medieval se comprazia, para aumentar, assim, o número de dias úteis”. Assim, abria-se espaço para o novo ritmo de produção.

A educação seria uma peça-chave para administrar esse novo contexto. O grande nome desse período, no que diz respeito à educação, foi João Amos Comênio, com sua obra *A Didática Magna*, onde afirma “que a vida terrena é apenas uma preparação para a eterna”. Confirma o que esse novo tipo de sociedade estava a desenvolver: “Bases para a rapidez do ensino, com economia de tempo e de fadiga”.

Para Comênio, segundo Ponce (2010, p. 128), as escolas careciam do entendimento das coisas, do conhecimento prático:

Os mecânicos – afirmava Comênio – não fazem para o aprendiz uma conferência a respeito de seu ofício, mas o põem diante de um profissional, para que ele observe como este procede; colocam, depois, um instrumento em suas mãos, ensinam-no a usá-lo, e recomendam que ele imite o mestre. *Só fazendo é que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando, a pintar.* (itálico do autor).

Assim como Comênio apresentava a necessidade de uma educação renovadora, John Locke movimentava-se no sentido de atribuir à educação um fim prático. Indaga: “de que poderia servir o latim para homens que vão trabalhar em oficinas?”. Ressalta a importância do “cálculo, que é tão útil nas oficinas e escritórios, e em todas as circunstâncias da vida” (PONCE, 2010, p. 128). Para o autor argentino, a burguesia soube muito bem se apropriar desse discurso.

A educação passa então a ser requisitada até mesmo pela classe abastada, como meio de atender a essas novas demandas sociais, relacionadas diretamente ao processo de produção, que demanda aprendizado prático, com economia de tempo e dinheiro.



Com a vitória da burguesia, a “humanidade” e a “razão” por ela defendidas passam a ser relacionadas não a um direito de todos, mas aos seus interesses. A liberdade e a propriedade são concebidas como direitos “naturais e imprescritíveis”. Assim, a “revolução, que começara com um clamoroso apelo dos ‘filhos da pátria’, terminava em benefício exclusivo dos ‘filhos da indústria’” (PONCE, 2010, p. 136-137).

Depois da sociabilidade feudal, a burguesia assegurava o direito individual. Para Ponce (2010, p. 131), é preciso reconhecer que a burguesia, diante de seu papel revolucionário, promoveu a derrocada do feudalismo e da monarquia absoluta “com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso, que, por um momento, assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade”. Para a grande massa populacional, contudo, os direitos burgueses que primavam pela liberdade, igualdade e fraternidade não se efetivariam na prática.

As massas exploradas da Antiguidade e do feudalismo mantiveram sua condição. A burguesia, por sua vez, para realizar o seu prodigioso desenvolvimento precisava do desenvolvimento do comércio e do alargamento do mercado de trabalhadores livres como mão de obra. Destaca o autor que este trabalhador livre, diferente dos trabalhadores livres de outros períodos, já não mais possuía um pequeno pedaço de terra, nem alugava sua mão de obra temporariamente. Este assalariado nascido a partir da revolução burguesa se constituía num trabalhador expropriado dos seus meios de produção, que possui para vender unicamente a sua força de trabalho. Assim, ao trabalhador não caberia mais nem uma parte do que ele produz, tão só uma pequena parcela da sua produção.

Os ideais educativos da classe burguesa são expressos, segundo Ponce (2010), por alguns educadores, a exemplo de Rousseau (1712-1778). Para Ponce, Rousseau não legou uma pedagogia e *Emílio* não passava de um romance; no entanto, sua obra e seu pensamento influenciaram Basedow (1723-1790), pedagogo que defendia dois tipos de escola: uma para os pobres e outra para os



mais abastados economicamente. Para este pedagogo, os filhos das classes superiores deveriam estudar mais e começar mais cedo, enquanto os filhos das classes desfavorecidas deveriam estudar de acordo com a finalidade a que se destinavam, dedicando pelo menos metade de seu tempo a trabalhos manuais. Filangieri (1752-1788) também se posicionava de forma parecida, defendendo educação diferenciada para as diferentes classes sociais.

Sobre as propostas educativas de Condorcet (1743-1794), Ponce (2010) considera que este, ao tempo que propôs a obrigação do Estado de instruir, deixando a formação das crenças religiosas, morais e filosóficas a cargo dos padres, defendia ensino primário e superior ofertado pelo Estado. Contudo, Ponce faz um adendo acerca da conquista dessa gratuidade do ensino, uma vez que naquela época as crianças das classes subalternas já trabalhavam para garantir o seu sustento. Em verdade, a escola gratuita teria pouca importância, visto que estas crianças não teriam como frequentá-la.

Pestalozzi (1746-1827) se interessou pela educação dos filhos dos camponeses e chegou a acolher muitos deles em seus orfanatos; no entanto, “(...) nunca lhe ocorreu a possibilidade de dar a elas a mesma educação que ministrava às crianças ricas” (PONCE, 2010, p. 146).

E assim Ponce (2010, p. 149) demonstra como a burguesia daquela época pensava na educação: diferenciada para as diferentes classes. Para as classes subalternas, uma educação elementar; uma educação superior para os técnicos; e a educação livresca, distanciada da vida real, para os nobres. Desse modo, “o capitalismo incorporava aos seus planos de trabalho científico a livre investigação, da mesma forma que o feudalismo implicava a religião e o dogmatismo”. O saber científico era ofertado pelas escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, e foram vitais para o capitalismo – não para os filhos dos burgueses, mas para aqueles que precisavam de alta especialização para dominar e ampliar as técnicas.

Por volta de 1880 foi finalmente conquistada a escola laica, depois de inúmeros e intensos embates. Ponce (2010) afirma que anos mais tarde, parte



dos burgueses defensores desta escola laica passou novamente a requerer o apoio da Igreja e do clero, com o intuito de manter as massas longe de protestos e insubmissão, evitando que elas interferissem em seus negócios, pois almejavam apropriar-se de boa parte dos melhores bocados.

Passado século e meio desde a Revolução Francesa, os burgueses não conseguiram dar às massas o mínimo da educação de que estas necessitavam; os mais reacionários alegam que a escola burguesa não é incapaz de dar instrução a todos, mas que esta elimina apenas os incapazes. Outros argumentos que recaem sobre a dificuldade do ensino são a rigidez dos horários e a insuficiência dos programas. A verdade é que as crianças deixavam de estudar para se agregar às massas produtivas do sistema capitalista.

Surgem assim por volta dos anos 1900 duas correntes que pretendem dar solução a esses problemas educacionais: uma que defende a reforma das técnicas de ensino e cria planos para saná-los, e outra que concebe a necessidade da reforma técnica, mas confere ao aspecto cultural o cerne do problema.

E assim o núcleo dos problemas educacionais é mascarado por problemas secundários. O insucesso da educação desvincula-se da questão da luta de classes. Afinal, como a classe burguesa poderia se reconhecer como responsável pela origem e pela manutenção dos males sociais?

Conclui Ponce sobre a educação e a sua necessária relação com o complexo fundante: “(...) a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes”. E anota: “*Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama*” (PONCE, 2010, p. 171, *itálico do autor*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o livro *Educação e Luta de Classes*, de Anibal Ponce, apresenta as mediações para a compreensão do papel da educação na história, deve ser reconhecido como um clássico.



A obra, com efeito, relaciona o “desenvolvimento” do processo educativo como um meio para que se superem as demandas sociais. O autor argentino demonstra que a educação não é simples método ou conjunto de técnicas, senão um complexo que mantém com o trabalho uma relação de autonomia relativa e dependência ontológica.

O homem é partícipe da história e demanda, a partir das necessidades postas pelo trabalho, novas atribuições para a educação. Somente um homem que faz a história é capaz de mudá-la.

Esta obra, apesar de remeter ao passado, aponta para o futuro e revela o papel social da escola: transmitir o conhecimento historicamente acumulado às novas gerações, para que estas possam aperfeiçoar esse conhecimento em favor do gênero humano, sem contudo desvincular-se de sua relação com o trabalho. É, por isso, uma obra sempre atual, porque se pensa no futuro olhando para o passado.

Compreender a educação como um construto da história leva a perceber que esta não poderá jamais, como querem os pós-modernos, ser compreendida sem ser considerada um momento da totalidade. A educação vincula-se ao processo de produção material e é diretamente relacionada ao processo de luta de classes.

Ao ler esta obra é como se passasse um verdadeiro filme sobre a formação genérica do homem de nosso tempo, de como este se constitui e de como a educação contribuiu neste processo. É então possível entender o modelo da educação dos tempos atuais, com seus problemas e avanços, permitindo inclusive compreender o papel da educação e sua relação com outros complexos, como, por exemplo, a religião. Este percurso do desenvolvimento da humanidade é visto não como um momento fechado e isolado, mas como uma processualidade tão lenta que, por vezes, pode passar despercebida em outras obras, visto que estas não relacionam a educação com o modo de produção de cada período.

O germe da sociedade burguesa surge com a capacidade do homem de produzir mais do que o necessário para a sua sobrevivência, e com isto a



possibilidade de se sair da pré-história para adentrar no começo da história. No entanto, o que de fato ocorreu foi que ao invés de este desenvolvimento das forças produtivas demandar bens acessíveis para todos, deu-se a apropriação daquelas por uma minoria, tendo no capital o regente da apropriação dos meios de produção.

Contudo, o homem é quem faz a sua história, não em situação dada por ele, mas em situação por ele encontrada. Há, portanto, a possibilidade de se sair de uma sociedade em que uma classe explora a outra, na qual o capital comanda e se apropria dos meios de produção, para outra forma de sociedade em que o homem é o cerne da produção – uma sociedade verdadeiramente emancipada, na qual os próprios homens comandarão e se apropriarão de todo o processo de produção.

E a que educação se chegará numa sociedade emancipada? Decerto não se tem ainda a resposta, mas Ponce demonstra com exemplos reais que esta se vinculará ao modo de produção. Assim, é possível vislumbrar uma educação que realmente corresponda aos anseios da humanidade na construção do homem integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GATTI JÚNIOR, Décio. Luzuriaga, Larroyo, Manacorda e Cambi: análise de manuais de história da educação em circulação na formação de professores no Brasil (1955-2008). In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social** volume 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.



LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MMM, ASCÂNIO. O que faz de uma obra um clássico? In **Poiesis**, n. 11, p. 197, nov. 2008.

PEREIRA, Jose Severo de Camargo. Prefácio da tradução brasileira. In: PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330487386_A_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_AS_LUTAS_DE_CLASSE_E_A_EDUCACAO_ESCOLAR>. Acesso em 19 de maio de 2019.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

WOSCOBOINIK, Julio. **Ponce en la mochila del Che: vida y obra de Anibal Ponce**. Buenos Aires: Proa XXI, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008a. Vol. 1.

Recebido em: 12-08-2019

Aceito em: 30-03-2020

