

UMA BREVE ANÁLISE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, DE PAULO FREIRE, E EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES, DE ANÍBAL PONCE

Arley da Silva Oliveira¹
Arthane Menezes Figueirêdo²

RESUMO

Em seu exame da formação da consciência crítica e reflexiva junto ao coletivo de camponeses desumanizados pelo sistema capitalista, a obra *“Pedagogia do Oprimido”*, de Paulo Freire, lida com a falsa generosidade do opressor. Dessa maneira, soma-se ao pensamento de Freire a respeito das contribuições no campo da educação o trabalho desenvolvido pelo filósofo Aníbal Ponce. O presente artigo analisa e discute a obra *“Educação e luta de classes”*, visando a refletir sobre o processo educativo na história, no que se relaciona às categorias: trabalho, alienação, educação, divisão de classes. Para tanto foi relacionado o processo educativo escolar com ênfase na resistência ao neoliberalismo na escola com as análises reflexivas dos educadores Paulo Freire, Aníbal Ponce, Demerval Saviani e György Lukács. A pesquisa bibliográfica – realizada durante o período de uma pesquisa de Mestrado em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap) – tem como método de pesquisa bibliográfica e embasada em críticas voltadas ao processo de lutas de classes. Concluiu-se que o processo de negação e alienação dos direitos de aprendizagem por parte das classes opressoras e dominantes para com a classe trabalhadora desencadeia historicamente um processo de opressão da classe trabalhadora para impedir a sua ascensão social por meio da alfabetização e do estudo.

Palavras-chave: pedagogia do oprimido; luta de classes; consciência de classe.

A BRIEF ANALYSIS OF PAULO FREIRE’S PEDAGOGY OF THE OPPRESSED AND ANÍBAL PONCE’S EDUCATION AND CLASS STRUGGLE

ABSTRACT

Paulo Freire's *“Pedagogy of the Oppressed”* deals with the false generosity of the oppressor in its examination of the formation of a critical and reflective conscience among peasants who have been dehumanized by the capitalist system. The work of philosopher Aníbal Ponce is added to Freire's thinking on contributions to the field of education. This article analyzes and discusses the book *“Educação e luta de classes”*, with a view to reflecting on the educational process in history, with regard to the categories: work, alienation, education and class division. To this end, the school education process was related, with an emphasis on resistance to neoliberalism in schools, with the reflective analyses of educators Paulo Freire, Aníbal Ponce, Dermeval Saviani and György Lukács. The bibliographical research – carried out during the period of a Master's research in Education linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Amapá (Unifap) – is based on criticism of the process of class struggles. The conclusion was that the process of denial and alienation of learning rights by the oppressor and dominant classes towards the working class historically triggers a process of oppression of the working class to prevent its social ascension through literacy and study.

Keywords: pedagogy of the oppressed; class struggle; class consciousness.

Submetido em: 9/7/2024

Aceito em: 4/2/2025

Publicado em: 7/8/2025

¹ Universidade Federal do Amapá – Unifap. Macapá/AP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7945-7924>

² Universidade Federal do Amapá – Unifap. Macapá/AP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como intuito analisar a obra de Paulo Freire, “*Pedagogia do Oprimido*” (Freire, 2014), dialogando com as obras do autor Aníbal Ponce e suas perspectivas de tomada de consciência a partir do conceito de lutas de classes. Segundo Ponce (2001), as classes dominantes operam durante a História como agentes alienadores do processo educativo e trabalhista.

O contexto deste trabalho está alinhado com a construção histórica da mudança pragmática que acarretou alterações nas relações trabalhistas e da divisão de classes sociais. Diante disso, a contribuição do livro de Freire é de extrema relevância no processo de desenvolvimento de seu pensamento, junto ao contexto político, econômico, crítico e epistemológico do conhecimento, destacando-se a reflexão da realidade da educação que busca, por meio da práxis, a libertação do sujeito como agente transformador do meio no qual está inserido, atentando-se para os atos de “generosidade dos opressores”.

Na análise do processo educativo histórico destaca-se a intensificação das crises econômicas que acentuaram as mudanças nas políticas educacionais pelos interesses de conservadores, religiosos, grupos econômicos e políticos sem o direito de criticar e dialogar com os fatores econômicos que motivam novas estruturas de controle do currículo escolar. Isto revela uma rede que advém da herança histórica das lutas políticas de direitos sociais pelos movimentos sociais, conflitos registrados pela postura de resistência do pensamento de Paulo Freire (2014), que diz que “ninguém educa ninguém”.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire (2014) direciona-se à busca da autonomia e de resistências das injustiças sociais, descrevendo a introjeção na consciência no oprimido do colonizador no campo das disputas políticas educacionais. Há ressalvas no campo pedagógico de sua relação para uma ética educativa do educador com o intuito de problematizar a situação histórica de opressão para tomada de consciência sobre as relações dialéticas.

Mesmo tendo a crítica de Paulo Freire (1987) como objeto de questionamento da educação bancária, o contexto para a relação dialógica do caráter histórico dos sujeitos e apresentação da *Pedagogia do Oprimido* tornou-se indispensável para dialogar com teóricos no âmbito da divisão do trabalho e lutas de classes, destacando o problema da educação. Além disso, Aníbal Ponce (2001) ressalta que a educação tem como função histórica o aprendizado das disputas políticas pelo direito de governar, conceitos filosóficos e dos movimentos burgueses-liberais na economia, visando ao controle sobre os meios financeiros e de produção de ideologias dominantes. O autor, portanto, indica, na obra “*Educação e luta de classes*”, diversos mecanismos de controle que são ensinados no processo educativo para a classe trabalhadora e que refletem no campo teórico-educacional tradicional, fazendo com que deixem de lado a dialética necessária para revolução político-econômica pela tomada de consciência política da classe operária que, historicamente, é alienada.

Nesse sentido, as disputas em torno do processo educativo que deve ser ensinado é essencial à leitura crítica das lutas históricas das classes em torno do modelo educativo dominante, em favor do capitalismo que Ponce (2001) destaca, que

a educação do homem burguês é reflexo do pensamento desenvolvido na Revolução Francesa. Seu maior expoente da educação de um homem pleno e bondoso é o pensador Voltaire, que era um intérprete pertencente à alta burguesia ascendente e à nobreza letrada.

A formação do homem total, liberto e pleno por meio de Emílio (Ponce, 2001, p. 130), defendida pela burguesia do período em que ocorreu a Revolução Francesa, é um ideário disfarçado que mecanicamente não liberta os oprimidos dos opressores de sua situação de opressão, tanto na relação econômica de produção quanto de emancipação. Na existência não há diálogo quando adentramos nas teorias tradicionais, o ensino herdado do pensamento da Escolástica não admite questionamentos do que é ensinado.

Para Arroyo (2003, p. 17), o que ocorre é que as classes dominantes projetam “uma educação única para todos, e um sistema de educação escolar único”, originando, assim, um processo de unificação por meio do baseamento de ensino do olhar do opressor do mundo, que oprime a consciência do oprimido.

Soma-se a isso as críticas e as consequências do fenômeno da educação na prática. Na história da educação, Aníbal Ponce (2001) comenta o surgimento de dominadores no período primitivo, da divisão do trabalho, da educação de guerreiros na Grécia e da política na Roma Antiga, análise da educação pelos escribas no Antigo Egito e sua cultura. Na sua obra Ponce analisa as sociedades na história e sua educação ligadas à atividade prática do homem em sociedade.

O artigo está organizado em duas seções: na primeira o pensador Paulo Freire (2014) dá destaque à crítica ao processo educativo da educação bancária e à falsa generosidade do opressor em introjetar a ideologia do colonizador na formação da consciência do oprimido. Isto demonstra a violência dos opressores que desumanizam o homem pela falsa caridade e generosidade de libertá-lo da situação histórica de alienação. Na segunda seção apresenta-se a contribuição do pensador Aníbal Ponce (2001) nos estudos educacionais do surgimento das desigualdades sociais e estruturas das sociedades tribais e clássicas, sendo uma consequência aparecimento da propriedade privada. O autor é favorável à corrente marxista, que defende que historicamente existe uma luta de classes de marginalizados e exploradores e que, por meio de uma revolução, é possível modificar-se as desigualdades entre os homens. Finaliza-se com uma crítica ao avanço neoliberal na escola, com destaque ao processo formação da consciência de classe como resistência.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A FALSA GENEROSIDADE DO OPRESSOR

A obra “*Pedagogia do Oprimido*”, de Paulo Freire, é reconhecida internacionalmente como um dos dez livros mais influentes para educadores e para o processo educativo do século 20. Nela, Freire analisa teorias e práticas pedagógicas, propondo uma educação libertadora que rompe com os modelos tradicionais de ensino. Sua filosofia ultrapassou os limites acadêmicos, inspirando movimentos sociais em diversos países, especialmente no Chile, onde o livro foi escrito entre 1964 e 1969, durante o exílio do autor imposto pela ditadura militar brasileira (Vasconcelos, 2021).

No Chile, Freire teve a oportunidade de refletir sobre o pensamento colonial do opressor pela ideologia cultural dominante, que perpetua a marginalização do campesinato dentro de um sistema capitalista excludente. Esta vivência permitiu que desenvolvesse, em diálogo com os camponeses, um pensamento reflexivo e crítico sobre a práxis educativa. Suas análises inéditas desafiaram o ensino tradicional – baseado em conteúdos fixos e em uma visão estática de mundo – propondo uma pedagogia dialógica e transformadora.

Assim, Freire desenvolveu um método que utiliza a práxis da vivência dos oprimidos para a superação de sua condição de prisioneiros do conhecimento dominante antidialógico, do modelo de exploração econômica do mercado internacional e da cultura da importação, que não modifica as estruturas sociais e econômicas dos homens e mulheres do campo. Vasconcelos (2021, p. 3) adiciona:

Escrito no calor da experiência prática, Pedagogia do Oprimido reflete a vivência de Freire em diversas realidades camponesas em plena transformação, além de expressar a elaboração coletiva de suas equipes de trabalho. Freire tinha uma personalidade aberta e dialógica, interagia e aprendia com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, como indica a intertextualidade do livro, Pedagogia do Oprimido é fruto de uma interpretação coletiva sobre as relações entre mudanças culturais e econômicas na reforma agrária chilena.

Desse ponto de vista, Paulo Freire extraiu de suas vivências e dialogou com camponeses chilenos, os esfarrapados do mundo, juntando-se a eles na luta para a construção da consciência histórica e do ser no mundo, para desvelar e combater a falsa lógica de ensino da classe opressora. Nesse sentido, Freire atua no movimento de reforma agrária chileno junto ao Movimento de Ação Popular Unitário (Mapu). Vasconcelos (2021, p. 4) comenta as palavras de Freire sobre a passagem pelo Chile: “Minha prática de exílio me politizou intensamente. Foi o Chile, inclusive, que fez isso”, avaliou Freire em 1986. Mais tarde, em 1991, Freire agradeceu: “me tornei quase chileno”. Seu exílio no Chile foi um dos períodos mais produtivos da sua história.

A experiência política de Paulo Freire no exílio trouxe profundas indagações com forte influência marxista na relação de exploração do ser humano. Trata-se da desumanização provocada pelo estado de subserviência em que os oprimidos são naturalizados socialmente em classes sociais no sentido de exploração. Freire mobilizou movimentos camponeses no Chile para resistirem ao sistema de alienação no trabalho, ou seja, as ideias e os conteúdos estudados determinados pelos currículos oficiais, uma vez que a realidade é manipulada; portanto, “nota-se que Freire assume esse objetivo político de Marx ao destacar que tal manipulação é nociva à liberdade humana, no caso, domesticadora” (Bertanha; Silva, 2020, p. 35).

A Pedagogia do Oprimido é uma obra de resistência política que critica o processo de “invasão cultural” e a produção da imagem da cultura dominante como modelo ideal a ser seguido na prática educativa. Tal processo favorece a reprodução da cultura do colonizador. Na observação de Melo Neto (2012, p. 38), que compreende os estudos da cultura, “Freire também firma o significado de “prática”, com o sentido de “experiência”, por meio da prática do “círculo de cultura” ou as “práticas educativas”.

Segundo Freire, o que se procura é que o educador extraia do vocabulário do oprimido a sua historicidade, do meio social onde vive, que se reconheça em si e para si e construa sua autenticidade perante o mundo como projeto, conforme o trecho a seguir:

A pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (Freire, 2014, p. 32).

É preciso que o educador desenvolva o ensino-aprendizagem com a função social com a comunidade, pois o humano não é um ser isolado da linguagem do mundo falado: ele se constitui por meio da linguagem e da interação com o mundo. A práxis educativa deve permitir que o indivíduo apreenda e desvele os significados dos signos, decodificando e interpretando as palavras e suas contradições no contexto social. Esta dinâmica envolve a carga semântica das palavras, que são elementos fundamentais para a compreensão e a transformação da realidade, superando, assim, o agir ingênuo.

O conhecimento com o qual se trabalha na escola deve partir da realidade do aluno, problematizando-a, de modo a torná-lo ativo e crítico. Dessa forma, o educando conquista a autonomia e torna-se liberto e protagonista na construção de sua história.

O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero suporte. Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (Freire, 1987, p. 51).

Nesse sentido, Paulo Freire reconhece a realidade além da importância do pensar histórico e do pensar crítico, tanto que devem ser resgatados no processo de humanização do homem, na qual este é colocado como problema perante o mundo. No processo de prática de valorização da liberdade na educação que descubrem o que sabem de si, de seu posto no cosmo, e inquietam-se por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura (Freire, 2014).

Continuando, para Freire (2014), o problema da humanização propagandeada pelos humanistas deve ser interrogado, no que respeita ao conhecimento epistemológico, pois dentro da história a verdade produzida ideologicamente pelo opressor e aceita pela mente do oprimido é aliada da ciência e da economia dominante que desumaniza os homens.

Existe uma contradição que Freire (2014) identifica repetidas vezes no contexto da *Pedagogia do Oprimido*, a de que a ideologia do opressor na sua prática da educação

bancária, na sua desumanização e na negação de ser livre, da consciência em si que é materialidade do ser que se torna consciente das outras consciências no mundo, é distorcida pela ideologia da generosidade do opressor da sua história de exploração e de injustiça, introjetando disfarçadamente na mente do oprimido as vestimentas violentas do colonizador.

Os opressores não reconhecem o oprimido como sujeitos históricos e autônomos de si mesmos; a princípio os percebem como dominados, massa de manobra, pela conquista advinda da falsa generosidade de ensinar e de educar na transmissão de conteúdos e práticas pedagógicas na educação que capacitam para não modificar a sua história de violência e de direitos negados como seres humanos que se tornaram desumanizados e esfarrapados. A liberdade ocorre como projeto autêntico do campesinato que, no processo de reconhecimento de sua humanidade histórica, resiste à “falsa generosidade” do aprender fazer do opressor, para não refletir sua ação no mundo, impedindo-o de desalienar-se e trabalhar livremente, contribuindo para permanecer nas suas estruturas veladas socialmente, intactas às mudanças políticas. Freire sugere, em comunhão com outros humanos, transformar a realidade, ou seja, lutar contra as injustiças – preceito ético para tomada de consciência e de resistência contra a violência.

Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para desaparecerem as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica, Súplica de humildes a poderosos (Freire, 2014, p. 42).

Pode-se depreender da citação anterior que sua pedagogia é de libertação dos oprimidos, que se dará pela práxis e busca de si e dos outros no mundo em comunhão, engajando-se na luta por liberdade. A lógica do opressor é hospedar no oprimido a existência inautêntica na reprodução da consciência do opressor para os oprimidos, aos esfarrapados do mundo, de sua condição desumanizadora.

A aplicação da *Pedagogia do Oprimido* esclarece o problema de humanizar pelo olhar do opressor, incorporando a cultura do colonizador, que está muitas vezes na falsa generosidade, a qual o autor ataca:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua liberdade. Somente enquanto não se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto viver a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (Freire, 2014, p. 43).

A descoberta do sujeito histórico de sua opressão é o primeiro passo para lutar pela liberdade para tornar-se um novo ser, um novo homem, consciente de

sua historicidade e que promova a transformação da realidade dura do oprimido em comunhão e solidariedade, em uma verdadeira práxis revolucionária que supere as injustiças praticadas pelo opressor. O que pode, no entanto, impedir o oprimido de lutar pela sua liberdade, segundo Freire (2014, p. 45) é o “medo da liberdade” de poderem, em si, praticar reflexão.

A conquista da liberdade ocorre pela luta e não pela negação de si como ser historicamente construído. Paulo Freire detalha o funcionamento do controle do colonizador na mente do oprimido comentando:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de arriscar assumi-la. E a temem, também, enquanto na luta por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (Freire, 2014, p. 47).

Pode-se resumir que a introjeção de consciência do opressor no receptor, que é o oprimido, impede-o de libertar-se dos grilhões e de buscar desmistificar verdades sistematizadas pela pedagogia opressora antidialógica, para serem sempre dependentes do seu senhor, que transmite a ideia servil ao oprimido. Para Freire (2014, p. 49), “o que caracteriza os oprimidos, como 'consciência servil' em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase 'coisa' e transformar-se, como salienta Hegel, em 'consciência para outro’”.

O próprio sujeito histórico, ao tomar consciência, indigna-se da alienação e afasta-se da prática ao desvelar o mundo da opressão. Ao mudar de postura perante o mundo, o sujeito cognitivo, esclarecido das contradições e lutas de classes existentes, agora sai do seu “imobilismo subjetivo” (Freire, 2014, p. 50). Em comunhão, o sujeito modifica a si mesmo e o mundo, dando outro contorno à opressão que o impedia de lutar contra as injustiças, de modificar as estruturas sociais e de pensar dialeticamente a realidade, rompendo com o modelo de analisá-la pela lente do opressor.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 2014, p. 53).

Percebe-se que analisar a ação reflexiva do homem no mundo requer um posicionamento acerca da transformação da realidade objetiva. Isso é indispensável para proceder à luta e à superação da dicotomia objetividade e subjetividade, pois a objetividade científica favorece a classe dominante histórica e subjetivamente pode tender para a filosofia cartesiana. Freire (2014, p. 51) esclarece que

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação humana, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

A *Pedagogia do Oprimido* visa a destacar as vozes dos oprimidos, transformando dialeticamente a realidade na ação subjetiva, dialogando com o homem que, ao mesmo

tempo, é dual, domina a natureza e produz cultura. Vasconcelos (2021) destaca isto na superação antidialógica do sujeito agricultor da resistência pedagógica do poder econômico que ocorreu pelos movimentos de reforma agrária no Chile, a qual Freire vivenciou em 1969 junto aos camponeses, ignorados pelo mundo letrado, e que ainda assim eram produtores de cultura e saberes.

Vasconcelos (2021) fundamenta sua análise sobre a transformação e superação do saber dominante e antidialógico do opressor com sua experiência com camponeses no Chile, com as novas relações de trabalho; pelas suas observações, explica que:

Freire lia a reforma agrária como um processo de transformação econômico-cultural, pois as relações de trabalho e as técnicas de produção se assentavam sobre condições existenciais e culturais. Quando os camponeses eram relutantes a novas técnicas de produção e novas formas de organização do trabalho (mais cooperativas e menos hierárquicas, por exemplo), isso decorria de uma objeção subjetiva que não seria alterada sem um trabalho consciente de ação cultural. Em outras palavras, a transformação estrutural da técnica, da propriedade e do trabalho não ocorreria mecanicamente, porque a cultura era substância estruturante da economia, tanto quanto a economia era estruturante da cultura. Mas sua visão dialética da transformação estrutural estava na contramão das epistemologias dominantes, impregnadas de economicismo (Vasconcelos, 2021, p. 8-9).

O educador Paulo Freire buscou dar a sua contribuição desvelando as formas perversas do opressor de manipular os processos educativos, com bases epistemológicas na filosofia e na economia, para alertar os educadores sobre as amarras alienantes que são reproduzidas. Sua crítica é que o método educativo em que não ocorre a dialética é a arma do opressor para a não transformação da realidade do oprimido.

CONTRIBUIÇÕES DE PONCE NA LUTA DE CLASSES PARA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

O educador Aníbal Norberto Ponce Speratti nasceu em Buenos Aires no dia 6 de junho de 1898 e faleceu na cidade do México em 18 de maio de 1938. Foi tido como um grande escritor, ensaísta, filósofo e historiador. Seu trabalho era reconhecido pelas análises das sociedades primitivas no processo educativo e suas relações sociais, que buscavam compreender as características do comunismo primitivo antes do surgimento da propriedade privada e o germe da sociedade burguesa (Ponce, 2001).

Partindo dos estudos das sociedades primitivas das pequenas tribos, o autor analisa a questão do que era produzido pelas tribos pré-históricas e a sua repartição entre os membros do grupo. Os instrumentos utilizados eram rústicos, como defendido por Ponce (2001), observando que esses povos retiravam da natureza apenas o que era imediatamente consumido, e tal limite de produção era devido ao pouco desenvolvimento de instrumentos de trabalho.

Aníbal Ponce (2001) comenta que a maneira de trabalhar a natureza era precária, utilizando-se apenas de ferramentas de trabalho rudimentares, o que não possibilitava a acumulação de bens produzidos, destacando que a produção não excedia aquilo que a comunidade necessitava. Ou seja, a produção era controlada para o bem-estar de todos.

[...] é perfeitamente compreensível que a tribo dispense todas as horas de cada dia só para substituir o que foi consumido no dia anterior. Se o estágio de desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado pelo domínio que ela conseguiu sobre a natureza, é evidente que o nível das comunidades primitivas não poderia ser mais baixo. Escrava da natureza, a comunidade persistia, mas não progredia (Ponce, 2001, p. 17-18).

O autor revela, ao longo da obra, a execução de determinadas tarefas realizadas por mulheres, que nas comunidades tribais estavam em pé de igualdade com os homens, assim como as crianças. O método de ensino que muitas comunidades primitivas utilizavam era o social: todos tinham um pouco o que ensinar para as crianças e jovens, não existindo uma instituição responsável para educá-los para vida; o ensino praticado pelas tribos era para a vida, como uma ligação umbilical com a comunidade (Ponce, 2001).

Para Aníbal Ponce (2001), a educação nas sociedades tribais não era confiada a ninguém em especial – a criança aprendia as crenças e práticas da sua comunidade de forma espontânea. Com o surgimento de classes, no entanto, e, conseqüentemente, das relações entre opressor e oprimido, a criança não mais poderia ser educada durante o cotidiano da comunidade, como ocorria antes, e a educação passou a ter a função de favorecer e mistificar a prerrogativa dos mandatários.

Segundo afirma Aranha (1989, p. 24),

[...] enquanto nas tribos primitivas o saber é difuso, acessível a qualquer membro da comunidade, nas civilizações orientais [...] são criados privilégios para os altos funcionários, sacerdotes e militares. Por outro lado, a população composta de lavradores, comerciantes e artesãos não tem direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante.

O ensino espontâneo que a comunidade primitiva defendia não inseriu uma mentalidade subordinada nas crianças, de pensamento uniforme ou linguagem moral. A educação tinha suas estruturas baseadas na homogeneidade, que se identificava com os interesses comuns a todos. A educação baseava-se na função espontânea da sociedade primitiva, que ocorreu antes do surgimento da sociedade dividida em classes sociais, ocorrida devido à divisão rudimentar do trabalho no processo de tarefas e à substituição da propriedade comum pela propriedade privada. Esta não defendia os interesses coletivos, e tinha como objetivo apenas adquirir riquezas. Alguns séculos depois o nascimento da propriedade privada aliou-se ao surgimento do Estado, com a teoria iluminista de John Locke. As comunidades tribais, portanto, foram despidas de seus direitos, intensificando a divisão em classes e o “direito” da classe proprietária sobre terras, ferramentas e utensílios, de impor sua vontade por meio muitas vezes da violência, com a sua legitimidade dominante contra aqueles oprimidos, que nada possuíam (Ponce, 2001).

A mudança da comunidade primitiva para a sociedade dividida em classes dá início a um projeto da classe dominadora de ofertar à classe oprimida uma educação desfavorável às tradições da comunidade tribal, uma educação aceita sem questionamentos, uma 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, 2001, p. 36).

Isto constitui não só na transformação da sociedade e de suas estruturas para surgimento de uma nova sociedade dividida em classes sociais, caracterizadas pelo domínio de grandes extensões de terras e a libertação de indivíduos do trabalho material, mas também o surgimento de uma sociedade de administradores e administrados, em que a força empregada no cultivo da terra era pouco eficiente quanto ao surgimento da técnica. A nova mentalidade formada por Ponce (2001) possibilitou o “ócio fecundo”, que permitiu a fabricação de novos instrumentos de trabalho e a busca de matérias-primas.

A divisão do trabalho, que em classes sociais na sociedade está em conflito historicamente, em particular é o princípio básico para perceber o desenvolvimento da educação. Segundo Ponce (2001, p. 168) a educação, por estar “ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais”, em cada momento da história “não pode ser outra a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes”.

No processo educativo na história, Aranha (1989, p. 19) comenta:

[...] é importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social. Esta sincronia não deve ser entendida apenas como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Nesse sentido, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política.

Outra crítica que Ponce (2001) desenvolve na obra é a respeito das cerimônias de iniciação que constituíam um processo educativo diferenciado, voltado para os homens privilegiados da sociedade. Esta nova sociedade não tinha a relação horizontal entre os indivíduos, mas uma relação hierárquica e patriarcal de subordinação aos deuses, que era ensinada pelos sacerdotes. Era dada vida eterna à casta privilegiada e oferecida tormenta aos pobres, nesta vida e no pós-morte.

Logo em seguida, na análise da educação do homem antigo, o foco de Aníbal Ponce é analisar as sociedades gregas – Atenas e Esparta – com a passagem da sociedade primitiva para a sociedade dividida em classes. Para tanto, relembra a afirmação de Marx e Engels (2003) quanto ao Manifesto Comunista, quando apontaram que a história da sociedade humana era a história das lutas entre opressores e oprimidos. Ponce destaca o ideal pedagógico empreendido na educação grega com o fortalecimento da divisão social.

Mas é necessário dizer que já começaram a surgir diferenças de classe. Já existiam escravos, e já vimos que os “funcionários” estavam em vias de se converterem em nobreza hereditária. A partir do século VII a.C. com o aumento do rendimento do trabalho humano, a economia comercial começou a suplantar a puramente agrícola. Pouco a pouco, começou-se a produzir também com fins comerciais. Sob o controle e para o proveito das classes dominantes, o comércio foi confirmado aos

escravos e aos estrangeiros. Desligadas do trabalho manual e do intercâmbio dos produtos, as classes superiores já eram nessa época socialmente improdutivas (2001, p. 37).

O autor demonstra a naturalização da divisão social entre as classes pela categoria trabalho, argumentando que o comércio foi o grande fator econômico de competição entre as Cidades-estado gregas, com destaque para Atenas e Esparta. Ambas possuíam avançado desenvolvimento das técnicas de produção e dos meios de transporte da época, com longa tradição no comércio que rendeu esplendor à Grécia.

No século V a.C., a importância do comércio intensificou-se na Grécia, florescendo ainda com a importância da “cunhagem de moedas, que facilitou muito o processo de troca e o aperfeiçoamento dos aparelhos de navegação, permitindo as grandes viagens marítimas” (Ponce, 2001, p. 37). Estas tornaram ricos aqueles indivíduos pertencentes à nobreza, classe social detentora de terras e do trabalho escravo advindo de dívidas, tanto de devedores que vendiam seus filhos como escravos quanto daqueles que vendiam o seu trabalho.

O poder era medido pela quantidade de terras na história da Antiguidade: terras e escravos eram símbolo de dominação, não apenas da natureza, mas econômica. O ideal da classe dominante grega resume-se nisto: possuir terras, escravos e guerreiros; riquezas estas que expressavam a existência do “comunismo aristocrático”, a exemplo de Esparta (Ponce, 2001, p. 39).

Esta postura de Ponce (2001) destaca o aparecimento da desigualdade entre os povos da Antiguidade com a existência de desigualdade de fortuna entre os cidadãos espartanos, com essa desigualdade sendo agravada com o passar dos anos. Cabe o destaque aos fatores econômicos que proporcionaram a divisão dos homens em uma relação entre exploradores e explorados, criando-se, a partir dessa relação, um instrumento de dominação. Poucos eram educados para ascender às classes superiores, como a espartana, na qual o Estado apoderava-se dos jovens para adquirirem habilidades militares e servirem à Cidade-estado, compartilhadas entre homens e mulheres.

Ninguém ignora até que ponto se recorria à severidade e à crueldade para transformar os moços em rijos soldados, nem desconhece como se fomentava descaradamente as práticas do amor homossexual para estreitar os laços de companheirismo. Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas, eis o fim supremo da educação, regamente disciplinada por meio da prática da ginástica e austeramente controlada pelos éforos, cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto (Ponce, 2001, p. 41).

Segundo Ponce (2001), no século V a.C., a educação era privilégio de nobres atenienses, proprietários de terras e de escravos, porém os nobres desprezavam o trabalho. Aristóteles (1993) defendia que o homem, para se aperfeiçoar, precisa de tempo para o ócio, o “ócio digno”, necessário para ter uma vida bem vivida.

Segundo o critério de avaliação de Aristóteles e Platão, era a partir da política e da educação ateniense que se interiorizava o modo de vida, a forma de sentir da classe dominante, em que o mestre transmite aos discípulos o saber, sem questionamentos ou críticas. Os mestres já davam as respostas necessárias, porque as respostas oferecidas por eles acerca dos problemas eram já impostas e conhecidas por todos.

Na obra *A República*, de Platão (2002), o autor comenta que o fim supremo da educação não é servir comerciantes ou outras profissões na formação do cidadão ateniense, e sim formar guardiões do Estado. Platão era um pensador grego que ansiava pela justiça, efeito imediato do julgamento de Sócrates; defendia a harmonia entre o indivíduo e a cidade, mantendo a sabedoria e a prudência, virtudes da sociedade da antiguidade grega. O filósofo destaca que “um homem precisa de outro para uma necessidade, e outro para outra, e, como precisava de muita coisa, reuniam numa só habitação companheiros e ajudantes. A essa associação pusemos o nome de cidade” (Platão, 2002).

Em outro momento, Ponce relata que Platão era temeroso com a multidão, pois sempre observou nela “uma espécie de monstro feroz”, que era necessário manter longe e na máxima dependência da elite ateniense. Excluí-la do “ócio” dos pensadores e da virtude dos guerreiros não só era necessário para Platão, como o aprendizado que era absorvido dos ofícios não permitia o desenvolvimento do intelecto por meio do ócio que o estudo requer, como também era diretamente imperativo para manter imóvel o “monstro feroz” (Ponce, 2001).

Finalmente, Ponce (2001) aponta a passagem da sociedade primitiva para a sociedade dos reis romanos na Antiguidade. Esta era conhecida pela divisão de classes sociais: havia grandes propriedades de terra nas mãos dos patrícios, detentores de escravos e poder político; a outra classe era a dos plebeus, que eram considerados livres, no entanto não estavam em postos de dirigentes. A divisão social na sociedade romana pelo trabalho é fortificada pelo processo educativo, que teve necessidade de uma “nova educação” que despreza todas as formas de trabalho e que não deixou de ser, por isso, uma característica da nobreza. Tanto que o autor destaca que pintores e escultores estavam em um nível inferior, junto com os artesãos.

A modificação do trabalho e da natureza mediada pelo trabalho do homem possibilitou ao ser humano atender suas necessidades. Com suas necessidades sendo satisfeitas, contudo, aparecem outras que o levam a novas relações de trabalho na História. Assim, a História é erguida por meio da organização do trabalho na sociedade, ampliando-se de formas diferentes no transcorrer do tempo; o processo educativo tem essas características mediante a prática (Ponce, 2001).

Nesta construção em que a história da relação do homem com a natureza é mediada pela criação de instrumentos, ferramentas, construídos pelo homem para explorar, modificar a natureza com sua tecnologia, pode-se compreender que:

O homem é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação. Ele é, assim, um ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Portanto, o homem não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas fundamentalmente um sujeito que vai reconstruindo gradualmente a sua própria realidade. É por isso que o homem também é aquilo que se faz. E essa construção histórica que o homem faz de si mesmo começa a partir de seu relacionamento imediato com a natureza (Severino, 2007, p. 150).

Para Ponce (2001), a educação do homem burguês é reflexo do pensamento desenvolvido na Revolução Francesa, com o maior expoente da educação de um homem

sendo a sua bondade e gentileza, de acordo com Voltaire (1973). Este era praticamente um intérprete da alta burguesia ascendente e da nobreza letrada. Outro pensador que defendia as manifestações dos iluministas era Diderot (1973), que acreditava que a burguesia conseguiu vencer na proposta do humanismo e da razão iluminista para guiar a humanidade em oposição ao período medieval.

Ponce (2001), ao analisar o Iluminismo francês com o pensamento de Emílio , de Voltaire , comenta as ferramentas que a burguesia insere no mercado para disputar o poder com os nobres feudais no mercado mundial:

Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não era suficiente o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia. [...] Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos amos não se importavam absolutamente com isso. Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora (Ponce, 2001, p. 137-138).

É interessante que o autor, ao retratar o período das luzes, no qual o homem é iluminado pela razão, destaca que, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, é colocada a propriedade em primeiro lugar, e após esta, a liberdade entre os direitos naturais e imprescritíveis do homem. Para Ponce, as massas são a força de trabalho da revolução industrial, tendo como seu único meio de subsistência a sua força e seus braços. Marx (1996) afirma que o trabalhador já não colhe os frutos de seu trabalho, sabendo-se que, no início, o trabalhador trocava o objeto que havia produzido por outro, possuindo o mesmo valor do que é ofertado.

Na leitura marxista da História pode-se entender que a sociedade está dividida em duas classes sociais, que estão em constante conflito e guerra: a classe dominadora, também chamada de burguesia (proprietários dos meios de produção) e a classe do proletariado (não proprietários dos meios da produção), oprimida com a sua força de trabalho, única forma que lhe restou para garantir sua sobrevivência. Conforme as ideias de Marx e Engels expostas no *Manifesto do Partido Comunista*:

[...] que conseqüentemente (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comunal da terra) toda a história é a história da luta de classes, da luta entre explorados e exploradores, entre as classes dominadas e as dominantes nos vários estágios da evolução social; que essa luta, porém, atingiu um ponto em que a classe oprimida e explorada (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que explora e oprime (a burguesia) sem que, simultaneamente, liberte para sempre toda sociedade da exploração, da opressão e da luta de classes (Marx; Engels, 2003, p. 10).

Para Marx (2006) o trabalho é, portanto, um aspecto único e particular do homem que o distingue dos outros animais.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (Lebensmittel), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (Marx; Engels, 2006, p. 24).

Ponce destaca que “[...] 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” (2001, p. 99). Em outro momento o autor cita que 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” (p. 101).

Conforme Ponce (2001), a substituição da sociedade feudal pela burguesa piorou a situação das massas, pois estas foram colocadas em uma posição de objeto de força de trabalho nas indústrias, as quais eram desprovidas dos meios de produção e poder econômico. Desta forma, são cada vez mais exploradas pela indústria, que coloca cada indivíduo em movimentação de competição em relação aos pares, reforçando o ideal burguês. Esta sociedade seria movimentada pelo lucro, desumanização e exploração das massas, educada pelo simples pragmatismo lógico do mercado não reflexivo sobre sua existência no mundo para si e para os outros.

As doutrinas liberais contribuíram para que fosse difundido entre as massas o ideal burguês de controle econômico e ideológico. Ponce (2001) destaca que, no processo educativo, “Filangieri (1752-1788) que traz que o agricultor, o ferreiro, etc., não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir as noções necessárias para sua conduta civil e para os progressos da sua arte”. Percebe-se a intenção no discurso de diferenciar a instrução educativa de determinada classe, em circunstâncias de seu destino, dentro da lógica da divisão social do mercado.

Finalizando, é importante ressaltar que a leitura da obra de Ponce (2001) tem relevância para os que estudam a educação como pensamento crítico, emancipador e de resistência contra o sistema capitalista, aliada da classe detentora dos meios de produção e econômicos na História. Além disso, o autor define a burguesia como classe que ascendeu economicamente com o ideário de se manter prestigiada pela moral cristã, até mais pura, perpetuando a sua influência em relação à revolução tecnológica e política.

Aníbal Ponce (2001) revela em sua obra a desconfiança com diversos teóricos para a educação do processo histórico, como Montessori, Kant, Gentile, Aristóteles e Voltaire, destacando em suas críticas o alinhamento ao pensamento marxista de lutas classe como resistência e forma de construção de consciência de classe dos trabalhadores.

A CONSCIÊNCIA DE LUTAS DE CLASSE EM PONCE COMO RESISTÊNCIA AO AVANÇO NEOLIBERAL NA ESCOLA

A compreensão das lutas de classe e a sua aplicação como instrumentos de resistência ao avanço neoliberal na esfera educacional representam temas de relevância inquestionável. Nesse cenário, Ponce evidencia a necessidade de formação da conscientização de lutas de classe para os trabalhadores por meio da reflexão crítica da realidade sobre as contradições nas relações de classe social por meio do combate aos princípios neoliberais no contexto escolar contemporâneo.

O debate sobre as lutas de classe remonta às raízes do pensamento socialista e marxista, sendo central para compreender as dinâmicas sociais e econômicas. No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (2003) delinearam as bases da luta de

classes como motor da História, uma força que molda as relações sociais e impulsiona transformações. Nesse contexto Aníbal Ponce (2001), em sua obra seminal *“Educação e luta de classes”*, propõe uma visão crítica da educação, considerando-a um espaço intrinsecamente vinculado às dinâmicas de classe. O autor defende a ideia de que a escola não é um ambiente neutro, mas um local no qual as ideias e valores da classe dominante são reproduzidos. Para Ponce (2001), é imperativo que a educação não se restrinja à mera transmissão de conhecimento, mas que promova uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas sociais existentes.

A obra de György Lukács, notadamente *“A consciência de classe”*, destaca-se como um alicerce teórico fundamental para a compreensão da consciência de classe sob a perspectiva marxista. O autor, ao expandir os preceitos marxistas, propõe uma abordagem que transcende a simples análise das condições objetivas para adentrar nos intrincados mecanismos que permeiam a formação da consciência de classe (Lukács, 1974).

No âmago de sua reflexão, Lukács (1974) rejeita a visão reducionista que considera a consciência de classe como um reflexo passivo das condições materiais. Pelo contrário, ele a concebe como um processo ativo, moldado pela práxis social. A interação dinâmica entre os sujeitos e seu contexto histórico-social é crucial para o entendimento da consciência de classe. Essa perspectiva dinâmica destaca que a consciência de classe não é estática; ela evolui, se transforma e é constantemente reconfigurada pela prática social.

Lukács explora a relação dialética entre as condições objetivas e a subjetividade dos sujeitos, ressaltando que a consciência de classe é forjada não apenas pelas condições econômicas, mas também pelas experiências sociais e pela interação humana. Ele argumenta que, ao compreender a dialética entre estrutura objetiva e subjetividade, é possível elucidar como a consciência de classe emerge como um fenômeno complexo e dinâmico (Lukács, 1974).

A análise de Lukács também se aprofunda na questão da alienação, demonstrando como esta ocorre no capitalismo, influenciando a consciência dos indivíduos em relação às suas próprias condições de existência. A alienação, para o autor, não é apenas uma separação dos meios de produção, mas uma fragmentação mais ampla que afeta a totalidade da vida social. Nesse contexto, a consciência de classe surge como uma potencialidade revolucionária, capaz de transcender a alienação ao engajar-se em uma práxis emancipadora (Lukács, 1974).

Em um contexto neoliberal, no qual as políticas educacionais muitas vezes promovem a fragmentação social e a alienação, a compreensão da dinâmica proposta por Lukács assume uma relevância particular. A alienação imposta pelo neoliberalismo na educação, manifestada na competitividade exacerbada, na privatização e na ênfase em avaliações quantitativas (Saviani, 2018), cria um terreno fértil para a emergência de uma consciência de classe capaz de questionar essas estruturas.

A resistência ao avanço neoliberal na escola emerge como um imperativo educacional e social, demandando uma compreensão profunda das transformações propostas por essa ideologia e a busca por estratégias pedagógicas que promovam a resiliência contra seus impactos. A perspectiva de resistência não apenas implica

uma oposição teórica, mas exige a instituição de práticas concretas que preservem os princípios democráticos e igualitários da educação.

Saviani, em *“Escola e democracia”* (2018), delinea as transformações promovidas pelo neoliberalismo na educação, destacando a privatização, a competição entre instituições e a ênfase em avaliações quantitativas como elementos centrais dessa abordagem. Diante dessas mudanças, a resistência não pode ser apenas uma rejeição passiva; ela requer uma abordagem proativa e a formulação de estratégias pedagógicas (Saviani, 2018).

Assim, a resistência aos processos de neoliberalização da educação implica a capacidade das instituições educacionais de se adaptarem a essas transformações sem abrir mão de sua função social e democrática. Uma estratégia eficaz de resistência seria a promoção de práticas pedagógicas que enfatizem a participação democrática, a equidade no acesso ao conhecimento e a formação integral dos indivíduos (Saviani, 2018).

A criação de métodos de avaliação que vão além da mera quantificação do desempenho e consideram a diversidade de habilidades e aprendizagens dos alunos é uma medida contra a ênfase exclusiva em avaliações quantitativas. Além disso, a defesa de uma gestão escolar democrática, envolvendo a comunidade educacional nas decisões, contrapõe-se à tendência privatizante, fortalecendo a resistência ao avanço neoliberal na escola (Saviani, 2018).

A complexidade do avanço neoliberal na escola revela-se intrínseca à visão enriquecedora de Aníbal Ponce sobre a educação. Ao adentrar na dinâmica contemporânea da educação sob a égide do neoliberalismo, torna-se evidente a urgência de estratégias que não apenas questionem, mas que ofereçam alternativas sólidas e construtivas. Nesse cenário desafiador, as contribuições de Ponce (2001) emergem como um farol, iluminando caminhos para uma resistência ativa, fundamentada na formação de uma consciência crítica e na compreensão das lutas de classe como elementos centrais para a transformação social.

A ênfase do autor na formação de uma consciência crítica constitui o cerne de sua contribuição para enfrentar os desafios propostos pelo neoliberalismo na educação, em oposição à visão alienante imposta por este sistema, que muitas vezes busca reproduzir ideologias dominantes. Para tanto, propõe uma abordagem educacional que capacita os alunos a não apenas absorverem conhecimento, mas a questionarem ativamente as estruturas sociais que permeiam sua vida.

Sua visão contrapõe-se à instrumentalização da educação no contexto neoliberal, no qual ela é frequentemente reduzida a uma mercadoria, um instrumento de reprodução de desigualdades. A crítica de Ponce não se limita à superfície; ela penetra nas estruturas mais profundas, revelando a necessidade premente de uma educação emancipadora, “uma consciência mais clara de si própria” (Ponce, 2001, p. 36), que vá além das amarras impostas pelo capitalismo e da cultura burguesa.

O ponto crucial de sua proposta de resistência ativa é evidenciado quando Ponce destaca a importância de uma educação que capacite os indivíduos a analisarem criticamente a realidade e a atuarem como agentes de mudança. Aqui, a educação deixa de ser uma simples transmissão de conhecimentos para tornar-se um espaço

de formação de sujeitos históricos, conscientes do papel ativo que desempenham na construção do tecido social.

Ao propor uma resistência ativa, Ponce não se contenta com a simples rejeição passiva ao avanço neoliberal na educação. Sua visão transcende o protesto isolado; ela materializa-se na formação de uma consciência crítica e na promoção de práticas educacionais que incentivem a participação democrática e a transformação social. A resistência ativa, conforme delineada por Ponce, implica ações concretas que vão além do discurso crítico, buscando incorporar a mudança nas práticas educacionais.

As contribuições para a educação de Ponce revelam-se como uma concepção visionária de uma educação que vai além da adaptação aos paradigmas de classe impostos pelo neoliberalismo. Ponce (2001) inspira a elaboração de alternativas educacionais, marcadas pela autonomia, participação ativa e conscientização das lutas de classe. Sua proposta vai mais à frente da crítica; ela instiga à ação, à construção de um caminho alternativo que rompa com as correntes do neoliberalismo na educação.

O legado de Ponce ecoa não apenas como um chamado à resistência, mas como um convite à reflexão profunda sobre o papel transformador da educação na sociedade. Sua visão não se limita a uma análise do presente; ela se projeta para o futuro, inspirando a construção de práticas educacionais que não apenas resistam, mas que moldem ativamente uma realidade mais justa e igualitária.

As contribuições de Aníbal Ponce para a resistência ao avanço neoliberal na escola transcendem a esfera teórica; elas são um convite à prática, à construção de alternativas concretas que preservem os valores socialistas e igualitários na educação. A resistência ativa proposta por Ponce não é apenas uma resposta ao capitalismo; é uma afirmação da importância da educação como uma força motriz na transformação social. Seu legado persiste como um farol que orienta a construção de uma educação emancipadora, crítica e comprometida com a formação de sujeitos capazes de questionar, resistir e transformar ativamente a sociedade que não seja uma educação reprodutora da ideologia burguesa (Ponce, 2001).

CONCLUSÃO

Ao percorrer os meandros da história da educação e as análises profundas de pensadores como Paulo Freire e Aníbal Ponce, vislumbrou-se um panorama complexo, permeado por desafios, reflexões críticas e a necessidade urgente de resistência contra estruturas opressoras. Com uma profundidade que transcende épocas, os pontos convergentes entre as obras desses dois notáveis pensadores reforçam a importância da educação como uma ferramenta transformadora capaz de moldar sujeitos históricos e de desafiar as injustiças sociais.

Paulo Freire, por meio de sua obra seminal *“Pedagogia do Oprimido”*, desvela as entranhas da educação bancária, criticando a visão opressora que alicerça a falsa generosidade do opressor. Freire propõe uma pedagogia crítico-dialógica, na qual a autonomia do educando e a construção do conhecimento em harmonia com a realidade do aluno são centrais. Seu trabalho visa a libertar os oprimidos da consciência do opressor, promovendo a práxis como instrumento para transformar a realidade

opressora. A *Pedagogia do Oprimido* busca, assim, dar voz aos oprimidos, fomentando a conscientização e instigando a luta por liberdade. A superação da dualidade entre opressor e oprimido, enfatizando a necessidade da práxis para a transformação estrutural da sociedade é um legado que ecoa além do tempo.

Aníbal Ponce, por sua vez, contribui de maneira singular para a compreensão da educação no contexto das lutas de classes e na formação do sujeito histórico. Analisando desde as sociedades primitivas até as eras mais contemporâneas, Ponce destaca a transição da igualdade de gênero e ensino social nas tribos para a manipulação da educação pelas classes dominantes nas sociedades divididas em classes. A Revolução Industrial é identificada como um ponto crucial, no qual a burguesia busca formar trabalhadores aptos para o mercado, gerando desigualdades e alienação. A consciência de classe, segundo Ponce, torna-se vital na luta dos trabalhadores contra as injustiças perpetuadas.

Ao criticar figuras ilustres como Montessori, Kant e Voltaire, Ponce alinha-se ao pensamento marxista, desconfiando de sistemas educacionais que perpetuam a dominação burguesa. Sua obra ressalta a relevância de uma compreensão crítica e emancipadora da educação no contexto das lutas de classes. Ponce não apenas denuncia as distorções, mas propõe uma percepção visionária sobre como a educação pode ser uma ferramenta de resistência e transformação social.

A convergência entre as obras de Freire e Ponce reside na centralidade da consciência crítica na promoção de uma educação que transcenda os moldes opressores. A *Pedagogia do Oprimido* e as análises de Ponce reforçam a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também desafie, questione e inspire a ação transformadora. Ambos os autores enxergam a educação como um instrumento fundamental na formação de sujeitos históricos capazes de questionar as estruturas sociais injustas e de buscar ativamente a construção de uma sociedade mais justa.

A análise, contudo, não se restringe ao passado. O texto aborda a contemporaneidade e os desafios impostos pelo avanço neoliberal na educação. A conscientização das lutas de classe, como proposta por Ponce, emerge como uma ferramenta essencial na resistência a essa onda neoliberal. As bases marxistas sobre as lutas de classe, a teoria dinâmica de György Lukács sobre a consciência de classe e as análises de Dermeval Saviani sobre os impactos do neoliberalismo na educação oferecem uma base sólida para compreender-se os desafios atuais.

A contribuição de Aníbal Ponce para a resistência ao capitalismo na educação ganha destaque nesse cenário. Suas análises sobre a consciência de classe e a compreensão da educação como um campo de lutas são elementos fundamentais para enfrentar as transformações impostas pelo neoliberalismo.

As bases marxistas sobre as lutas de classe, que Ponce incorpora em sua análise, fornecem um arcabouço teórico sólido para compreender a dinâmica social e educacional. Além disso, a teoria de György Lukács sobre a consciência de classe, como um processo dinâmico e em constante transformação, é valiosa para entender como a consciência dos sujeitos históricos pode ser moldada e mobilizada na resistência.

A análise de Dermeval Saviani sobre os impactos do neoliberalismo na educação, em consonância com as contribuições de Ponce, revela as consequências nefastas das políticas da classe burguesas que buscam transformar a educação em uma mercadoria. Já para Saviani a gestão escolar participativa, envolvendo a comunidade educacional nas decisões, contrapõe-se à tendência privatizante, fortalecendo a resistência ao avanço neoliberal na escola.

A resistência, segundo Ponce, vai além da rejeição passiva; ela enfatiza uma educação crítica e emancipadora que capacita os alunos a questionarem ativamente as estruturas sociais. Assim, a promoção da consciência crítica, alinhada à proposta de Ponce, torna-se uma ferramenta essencial na resistência ao avanço do capitalismo na escola, pois desenvolver uma consciência crítica entre os alunos capacita-os a questionar as estruturas históricas e sociais e a participar ativamente na defesa de uma educação mais justa e igualitária.

Dessa forma, a pedagogia crítica, embasada nas contribuições de Ponce, transcende a simples oposição retórica ao neoliberalismo na educação. Ela demanda uma abordagem proativa e a formulação de estratégias pedagógicas que promovam a resistência ativa e consciente. A união das perspectivas de Saviani e Ponce fortalece a capacidade das instituições educacionais de resistirem aos impactos prejudiciais do neoliberalismo, preservando a essência emancipadora da educação da classe oprimida.

A educação, ao longo da História e no contexto contemporâneo, revela-se como um campo de batalha no qual travam-se lutas pela consciência, igualdade e justiça. As contribuições de Paulo Freire e Aníbal Ponce ecoam como faróis, iluminando o caminho para uma educação que transcende o mero repasse de conhecimentos, buscando a formação de sujeitos críticos e transformadores.

Assim, conclui-se que com uma educação de lutas de classes, com resistência, pode-se refletir não apenas sobre o que foi dito, mas sobre como cada um pode contribuir para a construção de uma educação que seja verdadeiramente libertadora. Freire e Ponce, com suas ideias visionárias, propõem desafiar os limites impostos e questionar as estruturas que perpetuam a opressão para que se possa construir, coletivamente, uma educação emancipadora, em oposição aos ideários iluministas burgueses da formação do homem gentil e educado.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos, 1993.
- ARROYO, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BERTANHA, A.; SILVA, A. F. G. A Epistemologia em Freire e sua relação com o currículo da cidade de Sorocaba. *Contexto & Educação*, v. 35, p. 29-45, 2020.
- DIDEROT, Denis. *Dos autores e críticos*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LUKÁCS, György. A consciência de classe. In: LUKÁCS, György; WEBER, Max; SOROKIN, Pitrim A; GURVITCH, Georges D.; DAVIS, Kingsley; MOORE, Wilbert E.; STAVENHAGEN, Rodolfo. *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 11-60. V. 3.

MARX, Karl. *O capital*. Volume I, tomo II. Tradução Flávio R. Kothe e Regis Barbosa. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Questão Judaica. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MELO NETO, J. F. de M. Educação popular e “experiência”. *Contexto & Educação*, v. 26, n. 85, p. 31-50, 2012.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2002. 320 p.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados, 2018.

SEVERINO, Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELOS, Joana Salém. Pedagogia do oprimido: documento da reforma agrária no Chile. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 89-105, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/186445/178688>. Acesso em: 28 maio 2022.

VOLTAIRE. *Os Pensadores* – Voltaire. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

Autor correspondente

Arley da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amapá – Unifap.

Rod. Josmar Chaves Pinto, km 02 – Jardim Marco Zero, Macapá/AP, Brasil. CEP 68903-419

arleyds18@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

