

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TUIUTI
DO PARANÁ

HANEN SARKIS KANAAN

**DA EDUCAÇÃO À REVOLUÇÃO: A PERSPECTIVA MARXISTA DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR BOGDAN SUCHODOLSKI**

CURITIBA
2025

HANEN SARKIS KANAAN

**DA EDUCAÇÃO À REVOLUÇÃO: A PERSPECTIVA MARXISTA DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR BOGDAN SUCHODOLSKI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – Mestrado e Doutorado em
Educação, Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da
Educação - como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutorado em Educação.
Orientadora: Profª. Dr.ª Anita Helena Schlesener

CURITIBA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

K16 Kanaan, Hanen Sarkis.

Da educação à revolução: a perspectiva marxista de transformação social por Bogdan Suchodolski/ Hanen Sarkis Kanaan; orientadora Prof.^a Dra. Anita Helena Schlesener.
144f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025

1. Educação. 2. Bogdan Suchodolski. 3. Consciência de classe. 4. Marxismo. 5. Políticas públicas de educação. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.12

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos quatro dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada **"DA EDUCAÇÃO À REVOLUÇÃO: A PERSPECTIVA MARXISTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR BOGDAN SUCHODOLSKI"** apresentada por **Hanen Sarkis Kanaan**. Os trabalhos foram iniciados às 14 horas pela Profa. Dra. Anita Helena Schlesener, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da doutoranda. Encerrados os trabalhos às 17 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

Atue atende os requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação. A banca indica a incorporação das sugestões desenvolvidas pelo examinador. Também sugere a publicação dos resultados da tese em artigos, capítulos de livros.

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener – Orientadora/Presidente da Banca - UTP

Assinatura

Conceito

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto - Membro Titular Externo – Pesquisador Independente

Assinatura

Conceito

Prof. Dr. Márcio Bernardes de Carvalho - Membro Titular Externo – UFT

Assinatura

Conceito

Prof. Dr. Ricardo Pereira de Melo - Membro Titular Externo – UFMS

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura

Conceito

Curitiba, 04 de julho de 2025

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca

utp.edu.br | 41 3331-7700

Aos que se dedicam a construir um mundo
socialmente justo.
Ao meu companheiro de vida Miguel Bahia e aos
meus filhos Pedro e Ernesto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo amor incondicional e apoio constante durante toda a minha jornada acadêmica. Sem vocês eu não estaria aqui hoje. A paciência de todos foi, sem dúvida, fundamental para superar esta etapa.

Meu profundo agradecimento, respeito e admiração à professora Anita Helena Schlesener e ao professor Pedro Leão da Costa Neto, que me orientaram com paciência e sabedoria, ajudando-me a refinar o meu pensamento crítico e a desenvolver esta pesquisa. Os ensinamentos compartilhados se converteram no meu crescimento acadêmico e na realização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos: os professores Rita de Cássia Gonçalves e Márcio Bernardes de Carvalho, a Grazyna Costa (com suas ótimas histórias e seu carinhoso acolhimento) a Daniele, secretária do programa em Educação pelas conversas e disposição para ajudar sempre, fosse com um sorriso ou tirando uma dúvida, a lara Helena minha amiga de curso e aventuras acadêmicas e o casal Francisca Vilandia e Valdir Alves de Moura Júnior. Graças a vocês, uma inesgotável disposição para ouvir as minhas angústias e me incentivar nos momentos difíceis marcou a minha trajetória.

O capitão tornou a ler o cartão do rei, depois perguntou, Poderás dizer-me para que queres o barco, Para ir à procura da ilha desconhecida, Já não há ilhas desconhecidas, O mesmo me disse o rei, O que ele sabe de ilhas, aprendeu-o comigo, É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas, Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando lá chegar [...].

JOSÉ SARAMAGO em O conto da ilha desconhecida (SARAMAGO; PIZA, 1998).

RESUMO

A presente pesquisa analisa o pensamento de Bogdan Suchodolski, intelectual polonês e teórico marxista, sobre o papel da educação na transformação social e na formação da consciência de classe da classe trabalhadora. Fundamentando-se principalmente em sua obra "Teoria Marxista da Educação" e no olhar de outros debatedores da questão educacional na perspectiva marxista, a pedagogia de Suchodolski suscita um problema de pesquisa: como o intelectual polonês, a partir do referencial marxista, concebe a educação como instrumento de transformação social e de superação das contradições do sistema capitalista? Buscando respostas a esta questão, a pesquisa estabelece os seguintes objetivos específicos: 1) problematizar a trajetória de vida, o processo de trabalho, a militância e a ação política de Bogdan Suchodolski; 2) investigar as influências da concepção teórica (materialista-histórica) de Marx e Engels na teoria educacional de Suchodolski; e 3) analisar a relevância das ideias desenvolvidas na obra "Teoria Marxista da Educação" de Suchodolski. Recorrendo ao materialismo histórico dialético como método, a pesquisa discorre sobre as relações entre educação, trabalho e consciência de classe na perspectiva de Suchodolski, destacando suas contribuições para a formulação de uma pedagogia socialista crítica e transformadora. Diante dos graves processos de mercantilização e precarização da educação pública no Brasil, a pesquisa conclui que a concepção educacional de Suchodolski contribui para o debate contemporâneo sobre educação crítica e oferece olhares indispensáveis para a renovação e ampliação das políticas públicas da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Bogdan Suchodolski. Consciência de classe. Marxismo. Políticas públicas de educação.

ABSTRACT

This research analyzes the thinking of Bogdan Suchodolski, a Polish intellectual and Marxist theorist, on the role of education in social transformation and the formation of working-class class consciousness. Based primarily on the work "Marxist Theory of Education" and the perspectives of other debaters on the educational issue from a Marxist perspective, Suchodolski's pedagogy raises a research problem: how does the Polish intellectual Bogdan Suchodolski, from a Marxist perspective, conceive of education as an instrument of social transformation and overcoming the contradictions of the capitalist system? Seeking answers to this question, the research establishes the following specific objectives: 1) to problematize Bogdan Suchodolski's life trajectory, labor process, activism, and political action; 2) to investigate the influence of Marx and Engels' theoretical (historical-materialist) conception on Suchodolski's educational theory; and 3) analyze the relevance of the ideas developed in Suchodolski's "Marxist Theory of Education." Using dialectical historical materialism as a method, the research examines the relationships between education, labor, and class consciousness from Suchodolski's perspective, highlighting his contributions to the formulation of a critical and transformative socialist pedagogy. Given the severe processes of commodification and precariousness in public education in Brazil, the research concludes that Suchodolski's educational conception contributes to the contemporary debate on critical education and offers indispensable insights for the renewal and expansion of Brazilian public education policies.

Keywords: Keywords: Education. Bogdan Suchodolski. Class consciousness. Marxism. Public education policies.

LISTA DE SIGLAS

AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ETHCI	Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
POUP	Partido Operário Unificado Polonês (<i>PZPR, Polska Zjednoczona Partia Robotnicza</i> , em polonês)
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA TRAJETÓRIA DE BOGDAN SUCHODOLSKI	19
1.1 Bogdan Suchodolski e seu tempo	20
1.2 Educação e transformação social na Polônia Pós-Segunda Guerra: a contribuição de Bogdan Suchodolski e a perspectiva de formação escolar	30
1.3 A educação como processo revolucionário a partir da experiência da URSS	44
CAPÍTULO 2 - CRÍTICA À EDUCAÇÃO CAPITALISTA E A VISÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIALISTA EM SUCHODOLSKI	52
2.1 A educação como espaço de disputa e transformação social	53
2.2 Suchodolski leitor de Marx: os escritos educacionais de Marx e Engels	62
2.3 Educação e Transformação: uma análise marxista das relações entre Escola e Sociedade no contexto capitalista	73
2.4 Educação e trabalho: a formação do <i>homem novo</i> na perspectiva marxiana e socialista	87
CAPÍTULO 3 - TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO: O CLÁSSICO DE SUCHODOLSKI	95
3.1 Educação, ideologia e transformação social: Bogdan Suchodolski e a teoria marxista da educação	96
3.2 A contribuição de Suchodolski na interpretação do pensamento de Marx e Engels	101
3.3 Educação e luta de classes: a formação da consciência proletária na perspectiva marxista	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A - Mapeamento das obras produzidas por Bogdan Suchodolski	141

INTRODUÇÃO

The White Rabbit put on his spectacles. ‘Where shall I begin, please your Majesty?’ he asked. ‘Begin at the beginning,’ the King said gravely, ‘and go on till you come to the end: then stop.’¹

Alice’s adventures in the Wonderland, Lewis Carrol (1832-1898)

A presente pesquisa possui como eixo central a perspectiva marxista de Bogdan Suchodolski (1903-1992), intelectual polonês, sobre a educação como ferramenta para a transformação social. O autor apresenta em seu livro “Teoria Marxista da Educação” uma teoria educacional que, a partir dos escritos de Karl Marx e de Friedrich Engels, investiga a fundo o caráter humanístico das obras dos autores alemães. A obra aborda questões importantes relativas à educação que se mostram atuais e necessárias ao contexto brasileiro, no entanto, ainda não foram investigadas, denotando uma lacuna teórica.

Muito embora Marx e Engels não tenham produzido trabalhos especificamente direcionados para a educação e tratarem de forma esparsa os problemas relacionados à formação e a educação, diversos intelectuais, à exemplo de Suchodolski, capturam a perspectiva marxista para compreender e avançar politicamente no processo formativo da classe trabalhadora.

Desta forma, a partir do suporte teórico dos trabalhos de Marx e Engels, nosso autor, buscou compreender melhor a educação, seus atores e interações, e deste modo elaborar sua própria teoria marxista de educação, que contribuisse para a construção de um “homem novo”, motivo recorrente em suas obras. Estudar as contribuições do autor polonês para a educação fornece, portanto, um suporte teórico e metodológico para lidar com as complexas questões da sociedade contemporânea, possibilitando uma reflexão crítica e qualificada sobre os desafios atuais da educação.

Nesse sentido, esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: Como Bogdan Suchodolski, a partir do referencial marxista, concebe a educação como instrumento de transformação social e de superação das contradições do sistema capitalista?

¹ O Coelho Branco pôs os óculos. "Por onde devo começar, por favor Vossa Majestade?" perguntou. "Comece pelo começo," disse o Rei gravemente, "e prossiga até chegar ao fim; então pare." Tradução do autor.

De modo a buscar respostas ao questionamento proposto, esta tese adota como objetivo geral analisar o pensamento educacional de Suchodolski e suas contribuições para a transformação social por meio da educação. Para tanto, elenca-se os seguintes objetivos específicos: 1) problematizar a trajetória de vida, o processo de trabalho, a militância e a ação política de Bogdan Suchodolski; 2) investigar as influências da concepção teórica / materialismo histórico de Marx e Engels na teoria educacional de Suchodolski; e 3) analisar a relevância das ideias desenvolvidas na obra “*Teoria Marxista da Educação*” de Suchodolski.

Ademais, sobre Suchodolski, é importante saber que ele dedicou sua vida à construção de um projeto educativo na Polônia do Pós-Segunda Guerra que mobilizasse as pessoas no ideal de uma sociedade sem classes sociais. Ele também compreendia que os processos educativos se davam em espaços variados, sendo a escola um destes espaços. Uma das pautas da ação política do autor polonês, por exemplo, era abordar a educação da juventude como um legado para o futuro. Ele defende um protagonismo da geração jovem na participação em todos os processos de reconstrução que conduzam ao futuro. Segundo o autor, a educação não deveria moldar ou manipular os jovens segundo modelos de futuro autoritários e rígidos; mas sim, em contrapartida, despertar a força que constrói o futuro (Suchodolski, 1976).

Sua perspectiva era a de que a educação da classe trabalhadora deveria possibilitar um programa educativo permanente aos trabalhadores e aos professores de todas as modalidade de ensino que reconhecesse a educação escolar como espaço de produção de cultura social, associada a um projeto político-pedagógico de luta, alinhado a construção de uma sociedade democrática ainda que nasça em um espaço de contraditório, próprio de uma sociedade de classes, mas que tem capacidade de formar nessa contradição sujeitos comprometidos com um processo revolucionário, que questione a ordem social estabelecida e se reconheçam como sujeitos capazes e transformar sua própria história.

Nesse contexto, observa-se que as perspectivas do pedagogo polonês são fundamentais para uma educação revolucionária, muito embora pouco estudada nos meios acadêmicos. No Brasil, houve poucas traduções de suas obras. No entanto, dois dos pedagogos brasileiros mais destacados da atualidade, Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, estudaram parte das obras de Suchodolski. No seu livro “*As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*”, Dermeval Saviani

(2011) faz referência a obra “*A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*” de Suchodolski. Moacir Gadotti (2000), por sua vez em seu livro “Perspectivas Atuais da Educação”, investiga o conceito de educação para o futuro de Suchodolski. Com referência aos resultados entre as pesquisas de mestrado e/ou doutorado, foram encontradas apenas 3 produções relacionadas especificamente a Bogdan Suchodolski: duas dissertações e uma tese. Paulus (2006) sublinha a importância e atualidade de Suchodolski apresentando as duas correntes, pedagogia da essência e pedagogia da existência e investiga as condições para atingir a educação para o futuro. Recorrendo a Suchodolski, Pereira (2020) buscou fomentar o processo criativo dos alunos através da produção textual, despertando as percepções crítico-valorativas sobre o lugar em que vivem tais estudantes à luz da relação dialética entre o sujeito constituído empiricamente e que, como tal, é também sujeito histórico/concreto. As aproximações e distanciamentos do ensino médio integrado de uma instituição federal de ensino, o Instituto Federal Catarinense Campus Araquari, com a formação integral politécnica, a partir dos aportes teóricos de Bogdan Suchodolski, foram investigados por Ferreira (2023).

No contexto brasileiro, as contribuições de Suchodolski podem alcançar uma grande relevância, dado que, no cenário político educacional atual, o país tem debatido e implementado reformas no ensino médio, na educação de jovens e adultos e na universidade. As novas diretrizes educacionais pautam-se nos interesses da classe dominante e nas reconfigurações do mercado de trabalho e nos arranjos produtivos locais. Demandas de mercado têm estimulado práticas nocivas ao trabalho docente, desvalorizam o professor, prejudicam a construção de pensamento crítico e a ampliação da leitura do mundo dos estudantes. Exemplos disso são abundantes: a substituição de livros por conteúdos apostilados, o uso crítico de novas tecnologias, o crescimento desordenado do ensino a distância, o uso crescente de índices de produtividade, o patrulhamento ideológico, entre outros.

Para tanto, o desenvolvimento desta pesquisa adota como perspectiva metodológica o método científico de análise e compreensão da realidade que é o materialismo histórico dialético, concebido originalmente por Karl Marx e Friedrich Engels. Este é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e *práxis* (prática articulada à teoria), que faz referência à materialidade e à concreticidade do fenômeno social (Marx; Engels, 2008). Os autores citados comprehendiam que a realidade objetiva, os sujeitos e suas transformações a partir de processos históricos

e sociais estavam interligados e que o movimento do mundo poderia ser compreendido como uma transformação mediada pelos seres humanos e sujeita a sua intervenção sobre a natureza.

No contexto contemporâneo, o materialismo histórico dialético fornece ferramentas que possibilitam a análise das dinâmicas sociais e históricas e, consequentemente, a compreensão de como estas impactam na educação. Assim, a teoria marxista contribui para uma análise crítica das estruturas sociais e educacionais, e a sua apropriação, ao desafiar as práticas educativas tradicionais, abre caminho para práticas mais democráticas e humanitárias, representando um instrumento teórico de interpretação da realidade, fundamental para a análise do contexto da educação (Marx; Engels, 2009). Como destaca Martins e Lavoura (2018), o método perpassa do empírico (a realidade aparente) ao concreto (a realidade pensada) por meio do movimento dialético do pensamento, que captura as contradições inerentes ao mundo real. O princípio da unidade e luta dos contrários validam o processo, descartando a subjetividade pura e reconhecendo o caráter social e historicamente condicionado do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Frigotto (2010) ressalta que o método histórico dialético constitui uma mediação para apreender, revelar e expor a estruturação e a transformação dos fenômenos sociais, rompendo com a ideologia dominante e capturando todas as nuances da realidade.

De forma prática, o método histórico dialético será aplicado por meio de uma pesquisa bibliográfica crítica. De acordo com Severino (2013), esse procedimento envolve o levantamento e a revisão da produção escrita – livros, artigos, teses – sobre o tema. No entanto, ao contrário de meramente compilar as informações adota-se um "olhar para trás" sistemático, resgatando a produção acadêmica para avaliar a importância do tema, identificar recortes relevantes, lacunas e diversidades metodológicas (LAKATOS; MARCONI, 2003). Este estudo do estado da arte será orientado pela lente do materialismo histórico-dialético, formando o arcabouço teórico necessário para descrever e interpretar criticamente as contradições da educação brasileira à luz das contribuições de Suchodolski e da teoria marxista.

A indagação que motiva esta pesquisa emerge diretamente de minha atuação como professora da rede pública e de meu percurso intelectual, articulando-se às exigências de uma investigação científica quanto a seus objetivos, motivações e contribuições para a ciência.

Neste contexto, a obra de Suchodolski oferece um aporte crucial. Sua atuação nas reformas educacionais polonesas e sua teorização sobre uma educação transformadora, orientada para uma sociedade sem classes, ecoam em minha trajetória. Minha formação, iniciada em movimentos sociais e consolidada na academia na condição de estudante-trabalhadora, permitiu-me vivenciar concretamente conceitos como mais-valia e luta de classes. Foi essa experiência que solidificou minha compreensão do potencial transformador da educação, constituindo o meu lugar social e político.

Como educadora há mais de duas décadas, vivencio no cotidiano as contradições inerentes ao ambiente educacional. As relações capitalistas e a luta de classes se manifestam em diversas frentes, desde a busca por dignidade profissional até o desafio de lecionar em meio a infraestruturas precárias, fatores que impactam profundamente a atuação docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Minha trajetória foi marcada por experiências desafiadoras, incluindo atuar como educadora na Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em Florianópolis-SC, e no Sindicato dos Metalúrgicos de Joinville-SC. Nesses espaços, ministrei cursos de formação sindical de base, uma prática inspirada nas ações dos movimentos sociais e sindicais da CUT nas décadas de 1980 e 1990. Essas vivências constituíram ricos laboratórios pedagógicos, que contribuíram para o meu amadurecimento profissional e reconhecimento como sujeito histórico.

Em 2013, ingressei como educadora no Programa Mulheres Mil, que faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Trata-se de um programa de qualificação profissional com recorte de gênero, operado pelos Institutos Federais (IFs), que considera os arranjos produtivos locais e as demandas sociais em sua oferta de cursos. Paralelamente ao trabalho, prossegui com minha formação acadêmica. Em 2014, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Regional de Joinville (UNIVILLE), defendendo, no ano seguinte, a dissertação intitulada “*Quando eu saí de casa – Inventário das políticas públicas e práticas educativas emancipatórias do Programa Mulheres Mil*”.

Durante meus estudos sobre autores marxianos tive o primeiro contato com a obra “*Teoria Marxista da Educação*”, de Bogdan Suchodolski, composta por três

volumes na tradução portuguesa. Nela, o autor expõe de forma sistemática sua visão de educação a partir de uma perspectiva marxista.

Diversos aspectos relacionados a Suchodolski capturaram minha atenção: sua trajetória de vida, sua leitura de mundo e, sobretudo, sua compreensão do papel da educação no processo de transformação social. O fato de ele ter militado ativamente no campo educacional e participado da implementação de políticas de orientação socialista na Polônia o posiciona como um exemplo de intelectual público. Essa é a razão central pela qual me debruço sobre seu pensamento, investigação que resulta na presente tese.

Neste contexto, as aproximações que estabeleço entre os escritos do autor e a realidade educacional contemporânea não devem ser lidas como anacronismos, mas sim como um movimento metodológico necessário. Trata-se de remeter a análise de um texto clássico à compreensão dos elementos concretos de minha própria prática e militância política, estabelecendo um diálogo produtivo entre o legado teórico e os desafios atuais.

A presente pesquisa está organizada em 3 Capítulos além desta Introdução e das Considerações Finais.

O Capítulo 1, intitulado “EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA TRAJETÓRIA DE BOGDAN SUCHODOLSKI”, aborda a trajetória de vida de Suchodolski, abrangendo seu contexto histórico, familiar, formação acadêmica, experiências profissionais e atuação política. Examina-se a relação entre sua biografia e a construção de sua concepção de pedagogia socialista. Adicionalmente, analisa-se o processo educativo na União Soviética e sua influência no contexto educacional polonês no pós-Segunda Guerra Mundial.

O Capítulo 2, intitulado “CRÍTICA À EDUCAÇÃO CAPITALISTA E A VISÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIALISTA EM SUCHODOLSKI”, analisa a leitura de Marx e Engels realizada por Suchodolski e as contribuições do pensamento marxista para sua concepção pedagógica. Discutem-se as relações entre educação, alienação e transformação social no contexto capitalista, bem como a proposta de articulação entre educação e trabalho para a formação de um novo homem, conforme a perspectiva marxiana e socialista.

O Capítulo 3, intitulado “TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO: UM CLÁSSICO DE SUCHODOLSKI”, problematiza uma das obras centrais de Suchodolski. Analisa-se a inserção da pedagogia no desenvolvimento dos

problemas humanísticos abordados por Marx e Engels, bem como o significado da revolução socialista para a educação. O capítulo também problematiza as limitações, desafios e potencialidades da proposta pedagógica de Suchodolski em seu contexto histórico e sua possível aplicabilidade na educação contemporânea.

Por fim, na seção de Considerações Finais são retomadas as contribuições do autor polonês, bem como os desdobramentos e implicações de seu pensamento para os desafios educacionais da contemporaneidade.

Uma tabela contendo um mapeamento das obras publicadas de Suchodolski é apresentada no Apêndice A.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA TRAJETÓRIA DE BOGDAN SUCHODOLSKI

O presente capítulo discorre sobre as relações entre educação e política a partir da trajetória de Bogdan Suchodolski, destacando como seus posicionamentos teóricos e práticos foram influenciados pelas condições históricas da Polônia no século XX. A atuação de Suchodolski no campo educacional se desenvolveu em um contexto de reconstrução nacional e disputa ideológica, no qual a educação foi tratada como parte de um projeto político voltado à formação da consciência de classe. Sua proposta pedagógica vinculava a escola à realidade social, compreendendo a educação como prática política diretamente relacionada às condições materiais de cada experiência histórica.

O presente capítulo analisa como a atuação de Suchodolski, desde as universidades clandestinas – a chamada *Tajne nauczanie*² durante a ocupação nazista até a participação na construção de um sistema educacional público no pós-guerra, demonstra a vinculação entre educação, trabalho e luta política. Para Suchodolski, a escola deveria garantir o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas também desenvolver uma compreensão crítica da realidade e estimular o engajamento político da classe trabalhadora. Essa concepção rompe com a ideia de neutralidade educacional e insere a educação em um processo mais amplo de transformação das relações sociais.

Por fim, este capítulo apresenta, igualmente, a proposta pedagógica de Suchodolski como parte de um processo histórico em que a educação escolar expressa e reproduz as condições materiais e as disputas políticas de cada contexto. Ao destacar a relação entre educação e luta de classes, Suchodolski comprehende a escola como espaço fundamental de formação política e ideológica.

² Durante a Segunda Guerra Mundial, as autoridades de ocupação nazistas fecharam todas as instituições de ensino superior e a maioria das escolas secundárias na Polônia. Em resposta, o Estado Secreto Polonês (*Polskie Państwo Podziemne*) foi organizado no país um maciço sistema de ensino clandestino (*tajne nauczanie*), que operava em residências particulares. Essa rede educacional subterrânea, parte integral da resistência civil, ofereceu desde o ensino básico até cursos universitários completos, formando milhares de estudantes (Snyder, 2012; Lukas, 1994). A Universidade de Vilnius (então Uniwersytet Stefana Batorego), situada em uma região de soberania complexa, anexada pela Lituânia em 1939 e depois ocupada pela Alemanha em 1941, manteve operação formal sob administração lituana e, posteriormente, alemã. Estrategicamente, acadêmicos leais à causa polonesa, utilizaram essa fachada de legalidade para emitir certificados e diplomas oficiais que validavam os estudos concluídos no sistema clandestino em toda a Polônia, conferindo-lhes crucial legitimidade no pós-guerra (Alexandrowicz, 1987).

Sua trajetória evidencia que os processos educativos, longe de serem neutros, refletem os interesses das classes em disputa e podem ser orientados tanto à reprodução da ordem vigente quanto à organização política e social da classe trabalhadora.

1.1 Bogdan Suchodolski e seu tempo

Bogdan Suchodolski (1903-1992), nasceu no sul da Polônia na cidade de Sosnowiec, em 1903, na região da Silésia. Foi um teórico marxista e professor polonês, envolvido com a construção de um projeto educacional que inserisse a educação em um espaço político de luta. Ele compreendia que os processos educativos significativos e transformadores envolviam o estímulo ao pensamento crítico, a participação social e a construção de uma sociedade socialista.

Seu pai era um médico que militava com os operários que trabalhavam nas minas de carvão. Cresceu em um cenário de intensas tensões políticas, conflitos armados e disputas territoriais: a I Guerra Mundial, a reconquista da Independência política da Polônia, a Guerra polono-bolchevique, os conflituosos anos entre as duas guerras, a II Guerra Mundial e a ocupação da Polônia pelos nazistas e, por fim a experiência da tentativa de criação de uma nova sociedade. Foi, portanto, testemunha dos avanços tecnológicos, processos revolucionários, guerras e conflitos que marcaram o século passado –. vindo a falecer em outubro de 1992, um ano depois do fim da União Soviética e do mundo bipolar que caracterizou o seu século (Wojnar, 2010), caracterizado pelo historiador Eric Hobsbawm como “século breve”.

O ambiente familiar de Suchodolski também desempenhou papel crucial em suas escolhas. Envolvido com o ativismo social e com o gosto pela filosofia e pela literatura desde a juventude, ele desenvolveu um interesse pelas questões educacionais e culturais. Segundo Irena Wojnar³ (2010), sua assistente, colaboradora e biografia, após obter o título de doutor na Polônia em 1925,

³ Irena Wojnar (1924-2021), intelectual polonesa, foi doutora pela Universidade de Paris (Sorbonne) e professora titular da Universidade de Varsóvia. Discípula e colaboradora de longa data de Bogdan Suchodolski, dedicou-se aos estudos da educação estética. Entre suas principais obras, destacam-se: *Esthétique et pédagogie* (1966), *L'art comme instrument pédagogique intégral* (1970), *Teoria wychowania estetycznego* (1976; 1980; 1984), *Bergson* (1985) e *Pedagogia e valori umani* (1990).

Suchodolski chegou a Berlim, onde trabalhou com Alfred Vierkandt⁴ e Eduard Spranger⁵, influentes em seus estudos sobre juventude e cultura. Esse período inicial foi marcado por uma orientação fenomenológica, influenciada pela leitura de autores como o filósofo Emmanuel Mounier e os escritores Joseph Conrad e André Malraux, que enfatizavam as dimensões humanistas e filosóficas do futuro.

Suchodolski realizou seus estudos superiores nas Universidades de Cracóvia e Varsóvia, bem como em Berlim e Paris. Durante o período em que estudou na Alemanha conheceu a teoria marxista a partir da amizade com Sergej Hessen, pedagogo russo e estudioso marxista, que o apresentou ao materialismo histórico. Este encontro foi fundamental para que o autor buscassem compreender a sociedade e a educação a partir dos conceitos marxianos. Construiu deste modo as bases filosóficas necessárias para seus estudos no campo da educação, no mundo do trabalho e na formação escolar da classe trabalhadora.

Na Universidade de Varsóvia, Suchodolski obteve o título de professor ordinário⁶. Trabalhou como professor titular de Pedagogia Geral. Assumiu a direção do Instituto de Ciências Pedagógicas, se tornou membro da Academia Polonesa de Ciências, e também teve participação ativa no Partido Operário Unificado da Polônia (POUP). Ao longo de sua formação acadêmica encontrou no marxismo as bases filosóficas necessárias para seus estudos no campo da educação e suas relações com o mundo do trabalho, e para a militância na defesa da formação escolar dos trabalhadores e seus filhos.

Sobre a vivência em períodos históricos turbulentos na Polônia ao longo do século XX, Irena Wojnar (2010) comenta:

Sua geração [geração de Suchodolski], portanto, havia nascido e tinha sido educada, ainda, em uma Polônia que teve a chance de usufruir de uma liberdade recuperada em 1918, depois de ter passado mais de cem anos sob dominação; além disso, havia participado da construção, entre as duas guerras [...] tendo lutado contra a ocupação de Hitler; e, com o fim da guerra, havia começado a obra de reconstrução, inspirada em novos valores (Wojnar, 2010, p.12).

Desta forma, observa-se que Suchodolski vivenciou alguns dos contextos políticos mais marcantes da história da humanidade no século XX: as duas grandes

⁴ Alfred Vierkandt (4 de junho de 1867 - 24 de abril de 1953) foi um sociólogo, etnógrafo, psicólogo social, filósofo social e filósofo da história alemão. Ele é conhecido por uma *Gesellschaftslehre* ampla e fenomenológica promulgada na década de 1920 e por sua sociologia formal.

⁵ Eduard Spranger (Grosslichter-felde, 27 de junho de 1882 - Tubinga, 17 de setembro de 1963) foi um filósofo, pedagogo e psicólogo alemão.

⁶ No Brasil este título equivale a professor titular. Nota da autora

guerras. Este período foi marcado por intensas disputas políticas e territoriais, em um momento histórico em que uma nação, recém-independente em 1918, tornou-se alvo de interesses conflitantes em meio ao cenário de rivalidades crescentes na Europa.

Ainda conforme Wojnar (2010), às alianças internacionais, mediadas pela Liga das Nações⁷, oportunizaram a consolidação de novos Estados-nação na Europa Central. Este processo intensificou o sentimento de pertencimento nacional, o nacionalismo e o desejo de construção identitária, elementos que impactaram profundamente Suchodolski e formaram sua visão de mundo.

No bojo dos acontecimentos das primeiras décadas do século XX, observa-se a relevância do colapso dos Impérios Austro-Húngaro, Alemão e Tsarista sucessivos a I Guerra Mundial e que deram origem a uma reconfiguração das fronteiras na Europa e possibilitaram a criação de novos Estados-nação, entre os quais a Polônia, que emergiu como um país independente.

É importante destacar que nos acordos de armistício a Alemanha perdeu territórios significativos, incluindo a região da Alta Silésia, localizada na Polônia. Conforme destaca Felipe Nicolau Pimentel Alaminio (2020), essas mudanças foram cruciais para a consolidação do Estado Polonês. Esse cenário aconteceu em um período em que a região da Silésia estava em um clima bélico, com movimentações militares e protestos nacionalistas, como aponta Alaminio (2020). Entre os anos de 1919 e 1921, aconteceram três insurreições polonesas contrárias às forças policiais alemãs que, mesmo durante o período de controle da Comissão Internacional, como autoridade máxima do território, atuavam no território demarcado para o plebiscito.

Nesse sentido, a Silésia, região natal de Suchodolski, que era um importante centro de produção de carvão, recurso estratégico para a economia da época e que despertava o interesse do Estado alemão, com uma população majoritariamente polonesa (70%), foi reivindicada pela delegação polonesa na Conferência de Paz de Versalhes. Conforme Korowicz (1946), para resolver os conflitos relativos a esta reivindicação, foi convocado um plebiscito, conforme o anexo ao artigo 88 do Tratado de Versalhes, permitindo que os silesianos decidessem seu futuro político. O

⁷ A Liga das Nações foi uma organização internacional cujo pacto fundador foi aprovado em 28 de abril de 1919 durante a Conferência de Paz de Paris e integrado aos tratados de paz que encerraram a Primeira Guerra Mundial. A organização só entrou em funcionamento efetivo em 10 de janeiro de 1920, após a ratificação do Tratado de Versalhes (MacMillan, 2014).

resultado do referido plebiscito confirmou a integração da região ao recém-formado Estado polonês (1920).

Este arranjo, sobre o qual a França exerceu forte pressão para garantir à Polônia uma porção territorial maior do que a prevista em plebiscito, assegurou ao Estado polonês, do ponto de vista econômico, 75% da produção carbonífera, três quartos das minas de chumbo e de zinco e 70% da produção siderúrgica da região (BECKER, 2010). O território em litígio entre a Alemanha e a Polônia era economicamente estratégico por concentrar matérias-primas energéticas essenciais para a produção industrial de um continente em reconstrução. Como afirma Alamino (2020), a Polônia recebeu um território de 3.213 km², com uma população de 892.547 habitantes. Desse total, 263.950 pessoas tinham o alemão como idioma exclusivo, enquanto 584.873 tinham o polonês como língua materna, havendo ainda uma interseção de indivíduos bilíngues. A população do território anexado era, portanto, majoritariamente polonesa.

As vitórias obtidas com o Plebiscito consolidaram a formação de um Estado nação, mas não trouxe segurança para a região porque, a Alemanha durante a Segunda Guerra mundial, buscou recuperar a Silésia, anexando-a ao seu território nesse período, além de perseguir os poloneses e impor severas penalidades aos insurgentes (Alamino, 2020).

Desta forma, ao final da 1^a Guerra Mundial, a Polônia se reestruturou territorialmente a partir dos acordos firmados entre a Liga das Nações, movimentos insurgentes e a Alemanha derrotada no conflito. A euforia e o sentimento de nacionalismo contagiam a população do país. O momento de reconstrução política e econômica e todo esse processo fortaleceram a identidade do povo polonês. O clima de reconstrução foi vivido por Suchodolski e impactou na sua decisão de participar da resistência polonesa durante a 2^a Guerra Mundial (Wojnar, 2010).

Durante o período de ocupação nazista, Suchodolski desempenhou um papel muito importante na organização Universidade Clandestina, que reunia e organizava jovens e estudantes contrários ao nazismo. A organização dava formação política e acadêmica necessária ao contexto da época, incentivando e organizando politicamente a juventude polonesa contra os nazistas. Professores e ativistas educacionais organizaram um sistema de cursos clandestinos por todo o país, inspirada na tradição da assim chamada “*Uniwersytet Latający*” (Universidade

voadora) , experiência já vivenciada na época da ocupação russa no período da partilha do território polonês. Segundo Tarkowski (2008, p.22):

A rede de faculdades secretas espalhou-se rapidamente e em 1944 havia mais de 300 professores e 3.500 alunos de diversos cursos da Universidade de Varsóvia, apenas. Faculdades de Ciências Sociais, bem como Ciências Humanas, faculdades e medicina, teologia, Matemática e Biologia foram mantidas vivas na Universidade de Vilnius em Vilnius, de 1939 até 1944, com palestras, seminários e exames. Quase 10.000 alunos receberam diplomas de mestrado nas universidades secretas e centenas de outros receberam doutorados. Casas de impressão secretas surgiram em toda a Polônia pouco depois do início da guerra, com instalações para aprendizagem secreta, com manuais e scripts (Tarkowski, 2008, p.22).

Nesse contexto, as ações destas faculdades secretas eram organizadas por grupos clandestinos em espaços privados. Tinham como objetivo educar os poloneses privados do processo de educação escolar quando a Alemanha anexou a Polônia. No contexto de guerra, as universidades ofereciam formações em várias áreas como a Biologia e a Medicina, por exemplo. As crianças e os jovens também recebiam formação escolar clandestina, para a alfabetização e aprendizagem de conteúdos escolares diversos, visto que só os trabalhadores das fábricas podiam ter acesso à educação formal. Os professores foram perseguidos e muitos deles enviados aos campos de concentração. Suchodolski, no entanto, não chegou a ser preso, mas foi perseguido durante todo o período de guerras (Tarkowski, 2008).

A experiência na Alemanha consolidou a perspectiva humanista de Suchodolski expressa na obra clandestina "*De onde viemos? Para onde vamos?*", onde ele explora ideias de sociedade e educação. Com o término da Segunda Guerra Mundial e a inclusão da Polônia no bloco socialista, Suchodolski se aprofundou nos estudos da pedagogia socialista soviética⁸, influenciada e orientada pelo marxismo e pelo materialismo histórico. A educação russa oferecia uma perspectiva de ensino acessível à classe trabalhadora, não classista e laica, com o objetivo de formar uma nova geração capaz de compreender a coletividade e a luta social. Como descreve Pistrak (2000, p. 31):

⁸ De acordo com a Encyclopédia Pedagógica Russa citada por Freitas (2009, p. 14): “Lepeshinsky fundamentou o modelo de Escola-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma ‘forma inteligente de trabalho’. A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo”.

(...) é preciso que a nova geração comprehenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe operada nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício.

Influenciado pelo marxismo, Suchodolski se afastou progressivamente da fenomenologia, seu campo de estudo inicial, devido ao seu aprofundamento nos estudos marxistas. Dedicou-se então a construir uma proposta educativa voltada para a formação política e humana, com um caráter revolucionário. Ele acreditava que o processo educativo deveria ser um espaço para "desmascarar os interesses de classe que favorecem os erros da vida cheia de imaginação e representações; descobrir a contradição entre o que a vida cotidiana realmente é e o que cada um julga de si próprio" (Suchodolski, 1976, p. 92-93).

Essa perspectiva se consolidou em "*Os fundamentos da teoria marxista da educação*", publicada em 1957, em um momento marcado por intensos debates teóricos no interior do marxismo, sucessivos à morte de Stalin e ao relatório Kruchev no XX Congresso do PCUS, obra com a qual Suchodolski dialoga, particularmente, com uma leitura humanista de Marx fundamentada nos textos de juventude de Marx, interpretação está particularmente influente no período. Wojnar (2010) aponta que, além do ensino universitário, Suchodolski se dedica à divulgação do conhecimento crítico ao público em geral, especialmente aos professores, utilizando o rádio e a televisão como ferramentas. Em sua visão, essa atuação visava o papel de conscientização da classe trabalhadora. Em razão disso, ele participava regularmente de programas de rádio porque reconhecia a importância crucial dos meios de comunicação no processo de popularização do conhecimento científico.

Bogdan Suchodolski teve um papel ativo na vida intelectual da Polônia, mas chegou mesmo a encontrar nos primeiros anos do novo regime, uma série de problemas políticos. Conforme Wojnar, ele "foi criticado por seus próprios pares e visto com desconfiança pelo regime socialista polonês sob orientação stalinista acusado de ser 'um erudito burguês' e tornou-se objeto de críticas cada vez mais violentas" (Wojnar, 2010, p. 15) e, segundo a mesma Wojnar, chegando até mesmo no período stalinista a ser afastado por alguns anos das suas atividades didáticas na Universidade de Varsóvia. Nesses anos atuou na educação e desenvolveu projetos independente do estado, lecionando em uma universidade na França, sempre

mantendo seu compromisso com os valores que promovessem uma educação socialista, resultados dos seus estudos sobre as obras de Karl Marx ao longo de sua vida.

Conforme destaca Hermann Röhrs (1993), Suchodolski tinha uma grande preocupação com a justificação filosófica e a representação educacional do socialismo além da interpretação das relações entre o homem e a cultura, bem como o lugar da educação como um meio entre eles e a história da humanidade, dando papel significativo para a educação.

No conjunto de sua atuação, Suchodolski participou de sucessivas reformas de ensino. No ano de 1983 assumiu a Presidência do Conselho Nacional de Cultura, além de ter cumprido um mandato como deputado eleito entre 1985 a 1989 com pautas voltadas para o campo da educação. Este envolvimento com as políticas de educação culminou com a sua participação em organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Wojnar, 2010).

Ao longo de sua vida Suchodolski produziu 40 obras⁹, que foram traduzidos para o italiano, espanhol, francês e inglês. Todavia, apenas três foram traduzidas para o português e divulgadas no Brasil, “Teoria Marxista da Educação”, publicada na Polônia em 1957 e traduzida em Portugal em 1976; “Fundamentos de pedagogia socialista”, 1974; e “Pedagogia e as grandes correntes filosóficas”, de 1960, traduzida em 1972. Porém os estudos acadêmicos sobre o autor ainda são escassos.

Desta forma, nosso acesso ao conhecimento produzido por Suchodolski se concentra em seus escritos sobre educação e suas perspectivas revolucionárias por meio dela, uma vez que as três obras traduzidas versam sobre este eixo. Em “Teoria Marxista da Educação” (1976), comprehende-se que a base pedagógica deveria estimular o pensamento crítico e a transformação nas relações sociais e de trabalho. Assim, relativo aos processos educacionais, ela afirma que:

A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal

⁹ A relação das obras que Bogdan Suchodolski produziu ao longo de sua vida se encontram no Apêndice A desta tese.

coincidem na determinação desta realidade futura (Suchodolski, 1976, p. 118).

Desta forma, nosso autor comprehende a educação como um movimento vivo e contra hegemônico ao modo de produção de cada tempo histórico. O futuro, em Suchodolski, é uma produção presente para gerações futuras, as quais herdariam mais que a realidade material atual, mas, sim, a possibilidade de imaginar e concretizar novas bases sociais.

Por ter crescido na Polônia em um tempo de ocupação estrangeira, conflitos e guerras, Suchodolski viu o potencial de mobilização e organização da juventude. Baseado em sua experiência pessoal com a organização das universidades clandestinas, acreditava que a juventude tinha a capacidade de promover a mudança social que ele almejava e através da educação formaria uma geração comprometida com uma sociedade mais igualitária.

Como aponta Franco Cambi (1999, p. 605), italiano estudioso da História da Educação, a produção intelectual de Bogdan Suchodolski seria uma reelaboração da “tradição marxista”, cuja perspectiva pedagógica resultaria em um “humanismo realista”, ou seja, uma abordagem humanizada dos processos sociais e educativos que considera o diálogo entre os vários campos do conhecimento científico.

Ademais, Cambi (1999) destaca que o professor, segundo comprehendia Suchodolski, teria um papel muito importante na formação desse novo homem. Durante o processo de mediação do conhecimento seria possível propor novos conceitos, estimular o debate sobre a sociedade e promover a reflexão, como afirma a seguir:

A escola e o professor têm um papel muito importante para o processo de formação desse *homem novo*, mas para que essa realidade seja possível é necessário que o trabalhador da educação se forme para a compreensão do contexto que está inserido. (...) as demandas sociais especialmente de um contexto de trabalho fabril e a necessidade de adaptação dos sujeitos a uma nova realidade desperta o interesse na formação de professores, porque o sistema capitalista comprehende o papel da escola e do professor na sociedade industrial (Cambi, 1999, p. 381).

Desta forma, a importância que Suchodolski atribui à formação escolar e ao papel do professor, relaciona-se com o seu próprio contexto de vida. Como já destacamos, ele passou sua infância e juventude em um país ocupado, em meio a conflitos e à luta pela unificação territorial. Durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhou como professor em universidades clandestinas, vivenciando a força

formativa e política desse movimento. Para o autor, a educação assume certa centralidade na vida social. Através dela, a cultura mantém sua continuidade, e os indivíduos transcendem suas particularidades — seja de etnia ou classe — para se integrarem à coletividade. Além disso, é por meio da educação que recebem as ferramentas necessárias para se inserirem ativamente nesse processo.

Para o Suchodolski (1976), a educação estava enraizada na cultura, entendida como um "reino do homem" (*regnum homini*), uma esfera que transcende as realizações artísticas e abarca a cultura científica, tecnológica, social e política, bem como o trabalho e as relações interpessoais. O autor compreendia a cultura como um processo dinâmico de construção de identidade, portanto, uma expressão das potencialidades humanas. O professor tem um papel central nesse processo, como comenta Anita Schlesener (2024, p. 169): "porque como mediador tem a função não apenas de conceber o pensamento em sua historicidade, mas de propor uma nova concepção de mundo e construção de uma nova ordem social e política".

Nesse sentido, o professor é mediador do conhecimento, mas também composto por papel político, pois:

Ensinar, de modo geral, deveria significar proporcionar ao aluno tanto o acesso ao conhecimento historicamente produzido quanto a uma atitude reflexiva ante a uma realidade existencial, social e política. Trata-se de um processo de formação dinâmica e orgânica pela qual o aluno adquire determinadas aptidões intelectuais que produzem habilidade de retórica e capacidade de argumentação (Schlesener, 2024, p.176).

Tal sentido sobre o cerne da educação encontra eco histórico e está alinhado às perspectivas de Suchodolski (1976). Nosso autor, atuou na perspectiva de transformar e superar as desigualdades do sistema educacional de seu país e consequentemente melhorar a vida das pessoas como resultado de um processo educacional comprometido com a transformação social. Sua compreensão sobre educação escolar estava vinculada a um projeto de formação do homem comprometido com uma sociedade sem classe.

Sua abordagem educativa buscava estimular a formação de um sujeito capaz de desenvolver uma leitura crítica do mundo e de agir em benefício do bem comum. Para Suchodolski (1976), o objetivo da educação era integrar os valores universais ao cotidiano dos indivíduos, proporcionando uma formação politécnica e social, a

partir de uma pedagogia que considerava a educação como processo fundamentalmente transformador:

O homem não se forma nem exclusivamente sob a influência das condições do ambiente, nem apenas sob a influência da sua consciência, nem, finalmente, sob a influência de certa combinação de ambos os fatores. O elemento decisivo no processo de formação do homem é a atividade sócio produtiva do homem que transforma o seu ambiente" (Suchodolski, 1976, p. 62)

Essa tarefa educacional exigia a articulação entre conhecimento histórico e pensamento crítico, promovendo, assim, uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e com consciência de classe defendidas pelas ideias pedagógicas de Nadyesda Krupskaya¹⁰, como aponta Samantha Correa Lodi (2016, p. 211):

Era proposta de Krupskaya converter a mentalidade humana, individualista, baseada na competitividade, típica do capitalismo, em uma mentalidade coletivista e colaboracional que deveria vigorar em uma sociedade socialista, como a que estava em construção [...].

Desta forma, por meio do processo educativo, Krupskaya acreditava, como aponta Samantha Lodi (2016), ser possível a transformação do sujeito e de toda sociedade, considerando a educação escolar necessária à apropriação do conhecimento acumulado ao longo dos séculos pela sociedade e a consciência de mundo, que envolve também a consciência de si.

No mesmo sentido, Suchodolski (1976) reconhecia o papel do professor como central no processo da educação escolar, pela possibilidade de ressignificação do conhecimento escolar em uma perspectiva crítica e com consciência de classe. Assim, a formação de sujeitos que refletem sobre o mundo e transformem as relações sociais a partir de valores pautados na justiça social, solidariedade e na superação da sociedade de classe está intrinsecamente ligada ao ofício da docência. A escola por sua vez representa um espaço de transformação radical e rearticulação ideológica para a superação da cultura dominante a partir de sua compreensão crítica e, deste modo, ser ressignificada.

¹⁰ Na presente tese a escrita do nome de Nadyesda Krupskaya tem uma variação devido às diferentes formas de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino português. Respeitamos ao longo do texto as diferentes formas em que eles foram grafados pelos diferentes tradutores e autores.

1.2 Educação e transformação social na Polônia Pós-Segunda Guerra: a contribuição de Bogdan Suchodolski e a perspectiva de formação escolar

Ao término da Segunda Guerra Mundial, a Polônia passou a integrar o bloco dos países socialistas do leste europeu e entrou em um processo de reconstrução econômica, política e educacional. Até o final da década de 1940 o acesso à educação na Polônia era desigual, a rede pública não conseguia atender a toda a população, gerando disparidades entre áreas urbanas e rurais. De acordo com Balicki, Eugeniusz *et al.* (1964), o número de crianças que não frequentaram a escola entre os anos de 1935 a 1936 foi de 600.000 de um total de 5.143.100 crianças em idade escolar. Já no ano de 1937-1938, apenas 127.100 terminaram o ano escolar correspondente ao que no Brasil seria a sétima série e, apenas 36.400 desses alunos eram de áreas rurais.

Conforme os autores supracitados, todas as escolas secundárias, públicas e privadas, cobravam altas taxas de ensino, de modo que muitos poloneses não podiam pagar, resultando em abandono escolar após a educação primária. No ano 1945, logo após o fim da Guerra, o Ministério da Educação enfrentou o desafio de reformular o sistema educacional, elaborando um plano para criar uma rede de ensino que atendesse todo o país tornando assim a educação gratuita, pública e obrigatória.

Balicki, Eugeniusz *et al.* (1964) também apontam que em 1948, apenas 17% da população rural tinha acesso à educação escolar. Já nos centros urbanos esta proporção era de 48% incluindo a formação técnica. Ao longo da década de 1950 o sistema público de ensino foi consolidado. Houve a estatização das escolas privadas e a criação de um sistema de ensino constituído por 8 anos de educação básica, mais o ensino secundário em áreas científico-humanística e profissionalizante.

A reforma da educação escolar polonesa contou com a participação de Bogdan Suchodolski, que contribuiu para a construção de um sistema nacional de ensino público a partir da criação de um currículo comum unificado para as escolas rurais e urbanas a fim de criar uma rede de educação escolar comum para todos. Tinha por objetivo garantir a universalização do acesso à educação e a abolição de taxas escolares, de modo que a educação passou a ser controlada pelo Estado. Esse movimento tinha como oportunizar uma ampla base de conhecimento, buscando desenvolver o pensamento crítico como base da formação para o futuro,

como afirma Kurowski (1993, p.170): “sistema socialmente reconhecido de ação das gerações mais velhas sobre as gerações em crescimento, com o objetivo de orientar seu desenvolvimento integral para preparar, segundo um ideal definido, o novo homem para a vida futura”¹¹.

Nesse contexto histórico, Suchodolski se engajou pedagógica e politicamente na defesa da pauta da educação pública e na criação de um sistema de ensino que dialogasse com as demandas da classe trabalhadora. Necessidade vivenciada também pelos soviéticos, que a partir da vitória da Revolução de 1917, como aponta Costa Neto (2024, p.129), “tiveram que se abrir para novas tarefas, inéditas até então, como organizar a educação e a cultura do Novo Estado, em condições extremamente adversas, tanto no aspecto material e econômico”.

Desta forma, a educação na Polônia estava em expansão, com a construção de novas escolas além de leis que asseguravam o acesso à educação escolar de todas as crianças polonesas. Esse processo também tinha como objetivo eliminar o privilégio educacional que os poloneses mais ricos desfrutavam e tornar o sistema educacional justo e acessível a todos os poloneses.

Conforme Balicki, Eugeniusz *et al.* (1964), esse movimento possibilitou a construção de 4.834 novas salas de aula entre 1950 e 1956, além da garantia que as escolas estivessem a uma distância máxima de 3 km para crianças da primeira etapa da educação básica do primeiro ao quarto ano, já para os estudantes da segunda etapa, que era corresponde ao quinto e sétimo ano escolar, a distância não poderia ser superior a 4 km. As escolas secundárias não eram necessariamente próximas de casa, mas eram, bem como educação vocacional voltado para a preparação para o trabalho e as universidades. Mas a educação escolar na Polônia no período do regime socialista era pública e obrigatória entre 7 e 15 anos de idade.

No entendimento de Suchodolski, o papel da escola seria de oportunizar a apropriação do conhecimento humano socialmente construído e acumulado pela humanidade. Ressalta que “toda a riqueza do patrimônio histórico da humanidade, cujo caráter de obra humana foi esquecido durante tanto tempo, converter-se-á na escola do homem” (Suchodolski, 1976, p. 26).

¹¹Texto original em polonês: “uznany społecznie system działania starszych pokoleń na pokolenia dorastające, mający na celu kierowanie ich integralnym rozwojem, tak aby przygotować, według określonego ideału, nowego człowieka do przyszłego życia” (Kunowski, 1993, p.170).

No esforço de construir um sistema de ensino universalizado, com novas universidades sendo construídas em todo o país, os professores em atividade eram os mais bem treinados que os poloneses já haviam tido. Conforme apontam Balicki, Eugeniusz et al. (1964), no ano letivo de 1948-1949 havia 79.319 professores, número que saltou para 156.193 em 1962-1963 como resultado direto das ações governamentais. Os autores ainda relatam que, em 1956, um estudo detalhado do Escritório Central de Estatística indicou que 5.650.000 alunos haviam concluído o ensino fundamental na Polônia entre 1945 e 1963. A fim de estruturar essa expansão, o *Sejm* (parlamento polonês) aprovou, em 15 de julho de 1961, uma lei sobre o desenvolvimento do sistema educacional. Essa legislação implementou, entre 1962 e 1966, dois anos de educação profissional obrigatória, com opções agrícolas, vocacionais para o comércio e para a indústria.

De acordo com a mesma fonte, o governo também criou novas faculdades em todo o país para diversificar e fortalecer a economia polonesa. Os cursos foram desenhados para dialogar com as demandas do mercado de trabalho, abrangendo áreas como laticínios, pesca, têxteis, química e mecanização da agricultura, além de dez novas escolas de medicina. Paralelamente, para democratizar o acesso e a permanência, foi instituído um sistema de cotas para filhos de agricultores, garantindo-lhes também o direito de frequentar a universidade (Balicki et al., 1964).

Nesse contexto, Suchodolski participou da criação do sistema de ensino polonês no referido período, sobretudo, por meio da elaboração de planos nacionais de educação e organizou uma rede de escolas públicas que atendessem as demandas dos trabalhadores. Sua influência e experiência foram fundamentais na proposição de reformas educacionais em seu país, tanto a partir de sua atuação como professor, quanto como deputado. Além disso, sua experiência acadêmica em países da Europa Ocidental, sua matriz marxista, assim como suas vivências durante as duas grandes guerras, possibilitaram o conhecimento de outras realidades educacionais.

A base teórica de Suchodolski para os seus estudos e ação política no campo da educação foram os estudos teóricos de Marx e Engels sobre filosofia e economia política desenvolvidos no período que se envolveu no processo de reconstrução da educação escolar polonesa, após a Segunda Guerra Mundial (Wojnar, 2010). Ao longo do seu processo formativo, ele compreendeu que as obras marxianas apresentavam questões referentes à educação da classe trabalhadora e a questão

da relação capital-trabalho como orientação pedagógica para a formação da classe trabalhadora. Suchodolski (1976, p.144-145) entendia que,

Este carácter humanístico-utópico do pensamento pedagógico, que tenta, no seio da sociedade burguesa, ultrapassar as suas limitações classistas não leva consigo as premissas materiais para uma ação consciente e revolucionária das classes oprimidas. A atividade de Marx e Engels, que conduziu ao surgimento do socialismo científico, constitui, por sua vez, uma atividade que supera esta pedagogia humanístico-utópica e torna possível conceber o problema do homem e da educação nas categorias de uma análise científica do desenvolvimento social e da prática revolucionária.

A concepção de uma educação escolar que promovesse uma revolução social era o objetivo de Suchodolski quando foi convidado a compor o grupo que construiu o sistema escolar público na Polônia. Após 1955, o sistema educacional polonês foi universalizado, promovendo o acesso à educação primária, secundária, ao ensino médio, escolas politécnicas e ensino superior. A partir de 1960, foi implantada a disciplina de línguas estrangeiras como o russo e o alemão. A educação especial, inspirada nas experiências educacionais de Vygotsky no campo da deficiência, na União Soviética, ganhou destaque com a expansão das escolas adaptadas para deficientes audiovisuais e com mobilidade reduzida.

O período foi marcado por significativos investimentos e reestruturações no campo da educação, seguindo o modelo soviético. O número de faculdades e universidades dobrou, e as academias foram fragmentadas em várias faculdades. Em 1952, foi fundada a Academia de Ciências da Polônia (em polaco: *Polska Akademia Nauk – PAN*), que se tornou um dos mais renomados centros acadêmicos do país. Bogdan Suchodolski, que havia fundado o Instituto de Ciências Pedagógicas da Universidade de Varsóvia em 1958, atuando como seu diretor-fundador, tornou-se secretário adjunto da PAN entre 1965 e 1970. Sua trajetória na Universidade de Varsóvia foi interrompida em 1968, quando uma nova lei, promulgada após os graves conflitos políticos daquele ano, impossibilitou o acúmulo de cargos.

Tais conflitos referem-se a uma das primeiras revoltas estudantis da Europa em 1968, deflagrada na Polônia após a censura da peça "Os Antepassados", do poeta romântico Adam Mickiewicz, considerada pelo Partido como contendo elementos anti-soviéticos (LEWAK, 2017). As manifestações por liberdade de expressão, iniciadas em Varsóvia, foram brutalmente reprimidas pelo regime. A

resposta oficial incluiu uma violenta campanha de propaganda antisemita, que serviu de pretexto para expurgar e exilar intelectuais judeus (Mach, 2010). Como consequência, aproximadamente 20 mil pessoas abandonaram o país e 13.500 perderam sua nacionalidade polonesa entre 1968 e 1970, segundo documentos oficiais. Quarenta anos depois, em março de 2008, o Ministro do Interior polonês, Grzegorz Schetyna, iniciou um processo de reparação, expedindo certificados de nacionalidade aos afetados.

Esse contexto de efervescência e repressão estudantil, embora distinto do Maio de 1968 francês – que, segundo Dubet (2009, p. 18), foi protagonizado por uma "juventude que estava numa situação econômica extremamente favorável" –, reforçou a compreensão de Suchodolski sobre o papel central da educação como ferramenta de formação política e transformação social, um princípio que orientou toda a sua trajetória intelectual.

Suchodolski, compreendia a educação escolar como um processo de reprodução da ideologia burguesa e demonstração do modelo de desenvolvimento capitalista, que expropriou nossa humanidade e nos estimulava a competir. Estimulando a construção de um modo de vida burguês, no imaginário dos que não acessam esse modelo e como para quem luta para atingir essa condição.

Pistrak (2009) destaca a atualidade como categoria crucial para a formação dos sujeitos de forma que esses compreendam e dominem a realidade em que se encontram. Nesse sentido, Bahniuk (2015, p.309) observa:

Considerar a realidade pressupõe posicionar-se na luta de classes, e reconhecer quais são as fundamentais contradições da realidade atual, as quais indicariam o que precisa ser ensinado e aprendido na escola, em particular nas escolas vinculadas a um projeto da classe trabalhadora.

Em um mundo remodelado pelos avanços tecnológicos, as capacidades humanas passam por uma transformação profunda. Nesse contexto, a perspectiva de educação comunista, na contramão do que conhecemos, propõe uma educação capaz de formar sujeitos que transcendam a especialização estreita, capazes não só de executar tarefas técnicas, mas de compreender o processo de produção e toda sua complexidade — da infraestrutura material às dinâmicas sociais que a organizam. Essa perspectiva visa romper com a divisão alienante do trabalho, capacitando pessoas a agir com consciência social na transformação da realidade.

Munido pelas bases materiais, a ideologia que Engels identificou presente na educação, que tem sua origem nas relações sociais, representa uma ferramenta que possibilita tanto a desconstrução quanto a construção de novas relações. Neste aspecto, Gramsci (2001, p.19) pondera que:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (...) O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.

Ao estudar e analisar o conjunto das obras que Marx escreveu ao longo de sua vida, Suchodolski (1976) constata as mudanças no processo de preocupação com o ser humano que vão se modificando com o passar do tempo. Na juventude ela se manifesta na luta contra a opressão ao proletariado. Na maturidade, tal preocupação volta-se para a problemática da economia política, onde se almeja detalhar as engrenagens do sistema que impedem a auto realização humana, como observa Mochcovitch (1990, p.24):

Gramsci sempre aborda a transformação da sociedade, em vez de sua reprodução. Seu foco está em como alterar a hegemonia existente e como o proletariado pode estabelecer sua própria hegemonia sobre as outras classes subalternas. A classe operária precisaria construir uma visão de mundo coerente e homogênea, capaz de obter adesões e alianças, e, deste modo, desafiar a hegemonia burguesa e conquistar a hegemonia ideológica antes mesmo de tomar o poder.

Considerando que as injustiças e explorações se manifestam no proletariado, esta passa a centralizar as energias para a libertação humana. Munido da filosofia, o proletariado pode adquirir a consciência de classe que promove a emancipação dos indivíduos dentro de uma sociedade hierarquizada. A união da teoria com a prática possibilita o surgimento de uma nova ordem social. Neste cenário, a educação marxista é fundamental e está intrinsecamente ligada à transformação social conduzida pelo proletariado, representando um caminho para o progresso social e para o humanismo socialista.

A prática não se explica por si só, para compreendermos os elementos que a compõem, as mediações são necessárias, porque ela só estará conectada a uma

teoria se for compreendida pelo sujeito que a realiza, como comenta Vázquez (2011, p. 260)

A prática experimental científica só é reveladora para o homem da ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente [...]. A prática econômica a produção é um fato de todos os dias; mas a sua verdade, sua racionalidade, apenas só se manifesta a quem a pode ler com a ajuda das categorias econômicas correspondentes.

A essência da comunidade humana só pode ser formada por meio do trabalho produtivo, consciente e livre. Logo, a alienação deteriora as relações entre os indivíduos. Há um vínculo dialético da propriedade privada com a alienação, que tanto a produz quanto é produzida por ela. O operário produz a alienação de seu governante ao fornecer a este um objeto que não é fruto do seu trabalho, e ao mesmo tempo se aliena ao perder a consciência do que produz.

O conjunto das obras produzidas por Marx ao longo de sua vida caminha com a luta histórica e material contra a alienação humana, dos sujeitos que produzem o mundo, mas não se reconhecem nele. Seguindo a lógica da sociedade capitalista, o operário adota o ritmo desenfreado da máquina, focando não no produto do seu trabalho, mas sim no salário recebido. O homem se aliena neste processo e por mais que a associação entre o trabalho produtivo e o ensino seja almejada por Marx, esta relação se torna abominável na sociedade burguesa.

A escola, assim, é um espaço importante para estimular aprendizagens e formação em uma perspectiva crítica onde os sujeitos envolvidos no processo formativo possam vivenciar experiências educativas que contribuam para uma nova perspectiva de mundo e relações sociais, como nos apresenta Pistrak (2000, p.33):

estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra 'passado e da transformação da vida que deve à sua liquidação (Pistrak, 2000, p.33).

O professor nesse contexto, como já foi dito anteriormente desempenha, um papel importante, que aponta a escola como espaço de luta por direitos sociais e a importância da participação política como estratégia de transformação social. Nossa papel, portanto, enquanto formadores deve ser de contribuir significativamente para

o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando à participação ativa das crianças na construção da sua escola, como reflete Pistrak (2009, p.129):

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades, mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar (Pistrak, 2009, p. 129).

O papel da formação escolar é estimular a consciência de classe e a organização dos trabalhadores em uma perspectiva de vida melhor com a superação da desigualdade de classes, mas a educação escolar vai ganhando espaço e importância social de acordo com o desenvolvimento e demandas do mercado de trabalho capitalista, como aponta Hobsbawm (2009, p.113), em sua reflexão sobre os caminhos que a educação escolar toma ao longo do século XX e XXI,

O século XX permitiu um considerável aumento da mobilidade social e profissional, e creio que o próximo século só irá intensificar esse processo. E não apenas no âmbito de uma única geração. Os filhos são mais educados, desde a alfabetização até os cursos secundários e superiores. Na escala em que vem se dando, este é um fenômeno muito recente, restrito às três últimas décadas. Pela primeira vez na história, no século XXI a maior parte da população mundial será alfabetizada, isto é, poderá ler e escrever, e um percentual muito alto terá formação universitária.

Como apontou Hobsbawm (2009), a ampliação e a democratização do acesso à educação escolar representaram uma possibilidade histórica para a classe trabalhadora, ainda que dependentes de inúmeras variáveis para serem plenamente viabilizadas — como permanência escolar, alimentação e transporte.

Debater o papel da educação escolar no interior do sistema capitalista sempre foi uma tarefa fundamental da esquerda. Nesse sentido, Bogdan Suchodolski traz para o centro de suas discussões uma problematização das propostas da educação burguesa e seus impactos no campo pedagógico. Seu trabalho possibilita o diálogo com a perspectiva marxista de educação, apontando propostas para uma formação escolar crítica e emancipadora que contaria com a participação ativa dos estudantes, conforme observa Pistrak (2009, p. 129):

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades, mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e

voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar.

A educação historicamente sempre foi um espaço disputa e se acirrou ao longo do século XX por conta dos blocos econômico, socialista e capitalista, período de produção intelectual e de atuação política de Suchodolski, o autor contribuiu no processo de construção e organização de um sistema educacional na Polônia público, com caráter revolucionário e de transformação social. Esse movimento foi inspirado na educação soviética, como observa Manacorda (1989 p. 296):

universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescentou de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar esses seus programas, uma assunção mais radical e consequente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana [de Robert Owen] de uma formação total de todos os homens.

Cambi (1999, p. 605), considera a produção intelectual do autor em questão como uma ressignificação a educação de “tradição marxista” que resultou no realismo humanista, que considera a subjetividade e sua forma de mediação social bem como a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo formativo, para então formar um *homem novo*, que teria a vida cotidiana pautada em práticas cooperativas, sua proposta pedagógica era tão inovadora que foi considerada utópica e rejeitada pelos marxistas ortodoxos como aponta Wojnar (2010), porque ele se apoiava, como já visto, nas ideias do “humanismo socialista” baseados em uma leitura das obras de Marx.

A compreensão desse processo a partir de uma inserção social, apontando assim a importância de se compreender a vida presente, bem como sua dinâmica para apontar assim os caminhos para a construção de um futuro que valorize a vida humana em todas as suas dimensões. Essa compreensão contribui para um pensamento crítico e materialista sobre o futuro a partir da compreensão da realidade. Sobre essa questão Pistrak (2009, p. 129), nos traz a seguinte reflexão,

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades, mas que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta,

segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar.

O processo de observação da vida e da sociedade bem como a compreensão de suas transformações influenciaram a educação e os processos educativos, resultando em metodologias pedagogias, não diretivas, que apostaram em uma perspectiva que estimulam, o pensamento científico, o autoconhecimento do ciclo de interesses e as necessidades palpáveis da vida cotidiana.

A perspectiva humanista de Suchodolski nasce da reformulação e ressignificação de seus estudos no campo marxistas. Aponta que, no desenvolvimento histórico, a formação escolar deve caminhar na perspectiva da educação como processo de transformação social, uma proposta pedagógica definida pelo autor como Educação para o Futuro. Segundo Suchodolski (1976,p.119):

Na concepção da educação dirigida para o futuro o presente deve ser submetido a crítica, e esta deve acelerar o processo de desaparecimento de tudo o que é antiquado e caduco, acelerando o processo de concretização do que é novo, onde quer que este processo evolua de modo excessivamente lento e deficiente (Suchodolski, 1976, p. 119).

O autor aponta que o verdadeiro sentido da atividade educativa é de articular a energia com a inteligência e a criatividade novas gerações que estimulem o conhecimento do processo histórico construído pela humanidade e o pensamento crítico sobre a realidade para a formação do *homem novo* um sujeito livre capaz de ler o mundo e agir sobre ele para o bem comum. Suchodolski, considerava essa era a grande tarefa da educação, transpor os grandes ideais universais e sociais para dar importância à vida cotidiana e concreta do homem. Porque ele entendia que, o trabalho pedagógico deveria conduzir a aquisição e ressignificação de conhecimentos, métodos e técnica tendo na instrução politécnica e a formação social, como ponto de partida.

Para Suchodolski, a formação politécnica se relaciona com as atividades produtivas e industrial e a educação social para ele tem relação atividades laborais ligadas setor de serviços, mas ambas modalidades tem relação com a ação política, como possibilidade de transformação da realidade e porque não existe processo educativo neutro. O conhecimento, portanto, como representação da realidade concreta, congrega as duas dimensões da práxis social dos homens, a relação dialética entre teoria e prática, tal como afirmaram Marx e Engels (1980, p.25):

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanação direta de seu comportamento material.

Tal perspectiva é essencial para entender o sujeito como um ser ativo em seu processo educativo, capaz de refletir sobre sua existência e as diversas realidades que compõem seu mundo. Destaca-se a importância de reconhecer o indivíduo em seu contexto, considerando as variáveis que influenciam suas experiências e escolhas, e promovendo uma educação que esteja em harmonia com suas necessidades reais e aspirações.

Propondo uma educação escolar que prepare o indivíduo para enfrentar a realidade, reconhecendo suas complexidades e desafios, e encorajando uma postura ativa e reflexiva diante da vida. Esta abordagem pedagógica busca, portanto, equipar o sujeito com as ferramentas necessárias para uma compreensão aprofundada de si mesmo e do mundo, fomentando o desenvolvimento de uma identidade autêntica e autônoma, como nos aponta Pistrak (2011, p.75):

Parte das obrigações compreendidas pelo tipo mais simples de trabalho, vai-se adaptando aos hábitos técnicos do trabalho e chega ao trabalho social da escola, no qual participa como membro da coletividade escolar. Finalmente, opera-se a passagem para a prática individual junto às organizações sociais e às instituições públicas externas à escola.

Formando assim, trabalhadores que dominem dos processos de produção para que se viva em uma sociedade onde as pessoas possam trabalhar segundo suas aptidões e desejos, que possam compreender como funciona o processo de produção, incluindo seus custos Suchodolski (1976, p.78-79) cita Engels para justificar seu posicionamento,

A educação – escreve Engels – permitirá aos jovens participar rapidamente em todo o sistema de produção, colocará as premissas necessárias para que possam transferir-se de um ramo industrial para outro, cada um segundo as necessidades da sociedade ou segundo as suas próprias aptidões.

Suchodolski (1976) constata que a aprendizagem dos sujeitos sociais é um fenômeno complexo, influenciado tanto pela evolução da sociedade em que estão inseridos quanto pelas condições ambientais e sociais circundantes. Esta perspectiva destaca a interação entre o indivíduo e seu contexto como um fator

crucial para o processo educativo. Além disso, o autor ressalta a importância da educação formal e da autoeducação. Sugere que o processo de aprendizagem é multifacetado e moldado por uma ampla gama de variáveis.

O desenvolvimento pessoal e o ganho de conhecimento não se limitam às experiências estruturadas de ensino. Ocorrem também através da interação com o ambiente e pela iniciativa individual de buscar e assimilar novas informações e habilidades. A aprendizagem é vista como um processo dinâmico e contínuo, que combina a educação formal, as influências do meio e o esforço pessoal em um esquema integrado de desenvolvimento humano.

A ideia de que o aprendizado é determinado por múltiplas variáveis implica uma visão histórica da educação, que considera não apenas os conteúdos curriculares, mas também os fatores sociais, culturais, emocionais e físicos que influenciam o processo educacional. Isso sugere a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, capaz de responder às diversas necessidades e circunstâncias dos aprendizes.

Nesse sentido, a contribuição de Suchodolski para a pedagogia enfatiza a complexidade da aprendizagem humana e a interdependência entre a educação formal, a autoeducação e as condições ambientais e sociais. Essa compreensão desafia educadores e formuladores de políticas educacionais no sentido de criar ambientes de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo estimulantes, inclusivos e capacitadores. Existe, portanto, uma complexa engrenagem de fatores que contribuem para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos indivíduos e a compreensão de seu papel como ser social.

Ao referenciar Engels sobre a fala da história e sua intencionalidade, Georg Lukács (1981, p.134) observa que a essência da história consiste no fato de que nada ocorre sem intenção consciente, sem um fim desejado. Quando se avança neste processo de compreensão tem-se uma tomada de consciência: o homem constitui parte da construção histórica e tem a capacidade de transformar a realidade.

A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. A dependência ontológica está alicerçada no fato de que, para Lukács (1981, p. 87),

O trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

Nesse contexto, observa-se que a educação e seu papel social, político e formativo vem sendo objeto de debate por diversos setores da sociedade, constituindo-se como um tema central nas reflexões contemporâneas sobre políticas públicas e pensamento educacional. Na visão de Lukács, (1981, p. 48-49):

O desenvolvimento capitalista, que inicialmente nivelou e unificou a classe trabalhadora – a qual se encontrava localmente dispersa, distribuída em corporações etc. – cria agora uma nova diferenciação. E esta não tem apenas como consequência o fato de o proletariado deixar de se contrapor à burguesia numa hostilidade unânime. [...] o perigo é que essas camadas, por meio de sua influência nas organizações do proletariado, contribuam para obscurecer a consciência de classe de todos os trabalhadores

Marx e Engels apontam que a propriedade privada distorce as relações humanas, criando uma dinâmica de exploração e alienação que afeta tanto os trabalhadores quanto os capitalistas, embora de formas distintas. A superação dessa condição exigiria a transformação das relações de produção e a abolição da propriedade privada dos meios de produção, que se manifesta como expropriação e alienação no trabalhador, como podemos observar na passagem do livro "*A Sagrada Família*" (2015, p.48):

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

Nesse sentido, Marx e Engels (2003) compreendem a alienação como um fenômeno estrutural da sociedade capitalista, diretamente relacionado à propriedade privada dos meios de produção. A propriedade privada não é apenas um fato econômico, mas uma relação social que organiza e distorce as relações entre os indivíduos. Para os capitalistas, essa alienação é normalizada e até desejada, pois garante seu poder e controle sobre o processo produtivo e sobre os trabalhadores. Mesmo alienados do processo direto de produção e da totalidade do trabalho

humano, eles se sentem confortáveis, pois a alienação é fonte de sua posição social privilegiada.

Para o proletariado, no entanto, essa mesma alienação assume um caráter destrutivo e desumanizador. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador não apenas se separa do produto de seu trabalho, mas também perde o controle sobre sua própria atividade e sua capacidade criativa. Ele se percebe impotente diante das estruturas sociais, experimentando a alienação como privação e sofrimento. A superação dessa condição não pode ocorrer no plano individual, mas exige uma transformação estrutural das relações de produção e a abolição da propriedade privada dos meios de produção, o que reconfiguraria as relações sociais e permitiria a recuperação do controle coletivo sobre o trabalho e a produção.

Desta forma, o pensamento educacional de Bogdan Suchodolski, evidencia que a escola não pode ser compreendida fora das relações de produção e das disputas políticas que atravessam a sociedade. Sua atuação na construção de um sistema educacional polonês voltado à classe trabalhadora demonstra a importância de articular teoria e prática no campo educacional, superando concepções pedagógicas neutras e descoladas da realidade social. A educação, nesse contexto, é um instrumento estratégico de formação crítica da consciência social e de organização política. A escola é, portanto, um espaço de contradição e luta entre os interesses da burguesia e da classe trabalhadora.

1.3 A educação como processo revolucionário a partir da experiência da URSS

O processo revolucionário ocorrido na Rússia em 1917 está intimamente ligado à educação socialista. Foi no período de organização e formação da classe trabalhadora, nos *soviets*¹² e nos locais de trabalho que seu desenvolvimento pedagógico tomou forma e se incorporou ao cotidiano da luta e na estruturação de escolas para todos como Krupskaya (2017, p. 38) descreve a seguir o cenário deste período de uma Rússia revolucionária:

¹² Soviets (do russo "conselho"): foram os fundamentais órgãos de poder popular na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Originários das revoltas revolucionárias de 1905, foram consolidados como a estrutura estatal básica após a Revolução de Outubro de 1917. Eram conselhos eleitos por trabalhadores, soldados e camponeses, cuja função era organizar a população e servir como canal de diálogo e gestão entre o Estado e a sociedade, constituindo a base do sistema de democracia socialista (Lenin, 2017).

Assolada por uma gravíssima crise de escassez de produtos essenciais e pela fome de grande parte da população, é notável que, em meio ao esforço de guerra, a luta contra o analfabetismo e a ignorância tenha tido a centralidade que lhe foi dada pelo governo revolucionário. O desenvolvimento econômico requer insistente a transformação da escola de ensino em escola do trabalho, mas essa conversão não é viável sem uma reestruturação de toda organização da atividade da educação pública (Krupskaya, 2017, p. 38).

Os bolcheviques¹³ assessorados por Krupskaya formularam a estrutura e conceitos iniciais de gestão escolar em uma perspectiva socialista, tendo como base um sistema de auto organização em conselhos comunitários com a participação popular e autonomia para decidir seguindo os interesses da comunidade, o que incluía contratar ou demitir professores. Nesse modelo de educação quem decidia era o povo e o Estado apenas estabelecia as diretrizes gerais para orientar o sistema de ensino e o currículo.

As primeiras experiências de educação socialista aconteceram na URSS. No processo de reconstrução do sistema econômico social pela necessidade de formar sujeitos capazes de contribuir com a construção e manutenção de uma sociedade com valores construídos de nova ação revolucionária da classe trabalhadora. Suchodolski (1976, p. 62), apontando a concepção marxiana de ensino, a reconhece como:

instrumento para o conhecimento e transformação do mundo. Um ensino desse tipo deve, antes de mais, englobar o conhecimento da realidade em que deve destacar-se em primeiro lugar o conhecimento das leis da natureza e da sociedade. No estudo dessas leis há que se pôr em plano a sua interdependência dialética (Suchodolski, 1976, p. 62).

Os pedagogos russos tinham como objetivo oportunizar a partir da formação escolar, socialização de conhecimentos e vivências que estimulam a solidariedade, o pensamento crítico, cidadania participativa e a construção de uma sociedade capaz de reconhecer a vida coletiva como uma experiência social capaz de construir novos valores.

Nesse sentido, Pistrak (2000, p. 31) afirma que,

[...] em termos mais concretos, é preciso que a nova geração comprehenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela

¹³ Bolcheviques: facção majoritária do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), liderada por Vladimir Lênin. Defendia uma abordagem radical e revolucionária, visando à tomada imediata do poder pelo proletariado (através de uma revolução armada) para estabelecer a ditadura do proletariado e construir o socialismo. Sua plataforma opunha-se à linha menchevique, que pregava uma revolução por etapas e uma aliança inicial com a burguesia liberal (LÊNIN, 2017).

humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe operada nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (Pistrak, 2000, p. 31).

A grande tarefa consistia em desenvolver um processo educativo no contexto revolucionário, por meio da construção de uma escola que preparasse homens e mulheres para se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de construir novas relações sociais, de trabalho e de produção, como afirma Pistrak (2000, p.32):

A escola do trabalho deveria ter como princípio a relação com a realidade atual, entendendo esta como “tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e se desenvolver, tudo que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova” (Pistrak, 2000, p. 31).

Para que a pedagogia socialista alcançasse êxito, foi necessário romper com tudo o que não contribuísse para a compreensão do processo de luta contra o imperialismo e suas práticas políticas e sociais. Como afirma Pistrak (2009, p. 118), “o imperialismo na sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial”. Embora essa reflexão remeta ao contexto específico da URSS, ela também se aplica às experiências de educação socialista desenvolvidas em países como Polônia e Cuba, que buscaram inspiração no modelo soviético. Ao longo do século XX — e no caso cubano, ainda no século XXI —, tais experiências enfrentaram o desafio de superar o modelo educacional burguês, limitado à manutenção do Estado capitalista e de suas inerentes diferenças de classe.

Lênin (2017) defendia a educação integral da classe trabalhadora, formando combatentes pela emancipação humana por meio de um ensino que transcendesse os livros e se concretizasse na participação ativa na luta cotidiana, sendo a escola parte fundamental desse processo. Dessa forma, o sistema educacional soviético objetivava formar jovens comprometidos com a defesa de valores e ideais revolucionários, que servissem de base para a construção de uma sociedade socialista. Costa Neto (2025, p. 129) apresenta os desafios e as tarefas inéditas enfrentadas para viabilizar a implementação do socialismo:

entre as quais organizar a educação e a cultura do Estado, tarefas que foram realizadas em condições extremamente adversas, tanto em termos materiais (atraso econômico e destruições provocadas pela guerra mundial e pela guerra civil) quanto intelectuais (ausência de quadros

bem-preparados e oposição da intelectualidade tradicional) (Costa Neto, 2025, p. 129).

No contexto do processo de organização política, econômica, social e educacional, a construção de um sistema educativo demandava assegurar o acesso a uma escola com currículo orientado para a revolução em curso e para a consolidação de uma sociedade economicamente produtiva. Esse sistema tinha a politécnica como princípio estruturante, articulando disciplinas e conteúdos escolares com atividades práticas e colaborativas, integrando o ensino formal à formação para o trabalho e relacionando o trabalho social produtivo com a educação escolar.

Conforme Lênin (2017) e Krupskaya (2017), a educação politécnica centrava-se na compreensão integral e interdisciplinar dos processos laborais, unindo teoria e prática, sem, contudo, prever que crianças assumissem postos de trabalho. A educação profissional, destinada aos jovens, visava à formação para o trabalho industrial, com domínio das técnicas produtivas e reflexão crítica sobre o mundo do trabalho em articulação com os conhecimentos escolares. O trabalho infantil foi expressamente proibido na República Soviética, sendo permitido apenas a maiores de 16 anos o exercício de trabalho remunerado.

Nesse sentido, os interesses capitalistas subordinavam toda a potencialidade da educação à preparação de crianças e jovens para serem úteis na produção de valor e na manutenção das relações de produção, que o trabalho humano estava submetido.

Conforme Lênin (2017):

A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, pois toda a sociedade se baseava e assentava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, estando inteiramente impregnada de espírito de classe, só dava conhecimentos aos filhos da burguesia. Nessas escolas, a jovem geração de operários e camponeses não era tanto educada como treinada no interesse dessa mesma burguesia. Educavam-nos para preparar para ela servidores úteis, capazes de lhe dar lucros, e que ao mesmo tempo não perturbasse a sua tranquilidade e ociosidade. Por isso, ao rejeitar a velha escola, propusemo-nos a tarefa de tomar dela apenas aquilo que nos é necessário para conseguir uma verdadeira formação comunista (Lênin, 2017, p. 368).

Desta forma, observa-se que a análise de Lênin (2017) evidencia a função da escola como instrumento ideológico da burguesia no contexto da sociedade capitalista. Ao descrever a escola tradicional, ele revela que a educação formal não

se estrutura para promover um conhecimento universal e neutro, mas sim para reproduzir a divisão de classes e perpetuar a dominação burguesa. A seleção de conteúdos e métodos pedagógicos prioriza a formação de quadros técnicos e ideológicos adequados à manutenção da ordem vigente, garantindo a submissão dos trabalhadores. A crítica marxista reconhece a escola como parte do aparelho ideológico de Estado, essencial na reprodução das condições de exploração. Ao propor a formação comunista, Lênin (2017) defende a apropriação crítica do conhecimento acumulado, mas subvertendo sua função em favor da emancipação da classe trabalhadora.

Observa-se, portanto, que a implementação de um sistema educacional de orientação socialista na União Soviética, no início do século XX, constituiu uma iniciativa revolucionária em seu contexto histórico — e mantém seu caráter inovador mesmo hoje, especialmente ante as transformações e apropriações operadas pelo capitalismo na esfera educacional. Na contemporaneidade, a educação pública permanece no centro da disputa de projetos societários, notadamente devido ao seu potencial de formar jovens conforme as exigências do mercado de trabalho burguês e de reproduzir a estrutura social vigente.

Sobre esse aspecto, Nadezhda Krupskaya (2017) ressalta que a burguesia busca apropriar-se do controle pedagógico e curricular da escola pública, com o objetivo de orientar a formação das crianças da classe trabalhadora e garantir que novas gerações sejam educadas sob sua hegemonia. Ao refletir sobre os desafios enfrentados pela educação em seu tempo, Krupskaya (2017, p. 67-68) instiga-nos a pensar sobre o papel e os obstáculos da escola na atualidade:

A escola pública até recentemente era uma escola de ensino. Ela dava aos estudantes alguns conhecimentos elementares: governar massas alfabetizadas é mais fácil do que lidar com pessoas que não são capazes de ler os regulamentos internos ou ordens do governo [...] A escola lhes dá o conhecimento, mas é um presente de grego, ela fornece conhecimento sob condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes. Incute neles que a ordem burguesa atual é estabelecida pelo senhor Deus, ela é a mais inteligente, a melhor, a mais justa. [...] As autoridades que governam são as melhores pessoas, elas devem ser obedecidas sem questionar (Krupskaya, 2017, p. 67-68).

Dessa forma, o autor compreendia que, na sociedade classista, vigoravam modelos educacionais distintos: um destinado à classe trabalhadora, outro à pequena burguesia, e um terceiro reservado à burguesia. Por meio de conteúdos e mediações escolares específicas, cada grupo era mantido em seu lugar de

pertencimento, reproduzindo assim as desigualdades. Aos filhos da classe trabalhadora, era oferecida uma educação que limitava suas escolhas e oportunidades ao longo da vida. Já os filhos da pequena burguesia recebiam uma formação intermediária, que possibilitava o acesso a empregos administrativos e burocráticos. Por fim, os filhos dos capitalistas eram preparados para assumir posições de direção e usufruir dos privilégios que o sistema reserva à classe dominante.

Era contra esse modelo educacional — que segmenta, precariza, privilegia e aliena — que a educação socialista se posicionava, propondo um contraponto ao oferecer acesso democratizado ao conhecimento e uma formação para o mundo do trabalho mais equitativa. A escola socialista deveria envolver a juventude e despertar nela, por meio da vida coletiva, como aponta Pistrak (2011, p. 183)

a participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares. Verificamos aqui uma antítese total da escola burguesa, aparentemente democrática, mas, na realidade, profundamente autoritária; e a característica dessa auto-organização, que pode ser definida como a compreensão clara dos objetivos gerais da educação, é também a característica de nosso sistema soviético (Pistrak, 2011, p. 183)

Apesar de Marx e Engels compreenderem o pensamento utópico como uma necessidade correspondente a um "momento de imaturidade do capital e da luta de classes", conforme afirma Maria Alice Nogueira (1990, p. 103), eles consideravam que tais ideias representavam:

um empecilho ao desenvolvimento do movimento operário e que se tornava, portanto, necessário derivar a teoria não mais de condenações morais fundadas sobre os princípios a históricos de justiça, igualdade, etc. que vão dar na construção imaginária de sistemas sociais perfeitos e acabados, mas sim de análises científicas da realidade social (Nogueira, 1990, p. 103).

Nessa perspectiva, os debates sobre educação sempre estiveram conectados às condições políticas, econômicas e sociais nas quais o trabalho fabril se desenvolveu, sendo este ainda hoje um elemento central para a reprodução do sistema de acumulação capitalista. Ao longo da história, esse modelo produtivo conviveu de forma contraditória com movimentos da classe trabalhadora que resistiram às condições impostas pelo capital, lutando por melhores condições de vida e trabalho.

Em determinados momentos históricos, esses movimentos assumiram maior intensidade, resultando em processos revolucionários, como analisado por Marx (1985) na obra *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, enquanto em outros períodos, a luta se concentrou na esfera institucional ou em greves e mobilizações. Antonio Gramsci denominou essa dinâmica de confronto entre classes de “guerra de movimento”, conceito registrado nos *Cadernos do Cárcere* (Gramsci, 2001, v. 3, cad. 6, §138, p. 802):

Ou seja, na política subsiste a guerra de movimento enquanto se trata de conquistar posições não decisivas e, portanto, não se podem mobilizar todos os recursos de hegemonia do Estado; mas quando, por uma razão ou por outra, estas posições perderam seu valor e só aquelas decisivas tem importância, então se passa à guerra de assédio, sob pressão, difícil, em que se exigem qualidades excepcionais de paciência e espírito inventivo”.

A luta de classes, portanto, não é uma criação do marxismo ou de sua ação política, mas sim o resultado de uma condição de desigualdade inerente ao capitalismo. Ela é, contudo, necessária para a superação desse modelo de sociedade, como argumenta Lênin (2017, p. 19) em sua obra *O Estado e a Revolução*:

A doutrina da luta de classes foi concebida não por Marx, mas pela burguesia antes de Marx, e, de maneira geral, é aceitável para a burguesia. Quem só reconhece a luta de classes não é ainda marxista e pode muito bem não sair dos quadros do pensamento burguês e da política burguesa. Limitar o marxismo à luta de classes é truncá-lo, reduzi-lo ao que é aceitável para a burguesia. Só é marxista aquele que estende o reconhecimento da luta de classes ao reconhecimento da ditadura do proletariado.

Nesse sentido, as concepções socialistas sobre educação reconhecem a escola como um espaço estratégico para a formação da consciência de classe e para o fortalecimento da luta pela emancipação da classe trabalhadora (Krupskaya, 2017). Essa concepção atribui à escola um papel ativo na transformação social, rompendo com a visão burguesa de neutralidade pedagógica, uma vez que, como observa Gramsci (2000), toda prática educativa é sempre expressão de uma concepção de mundo e, portanto, um espaço de hegemonia e contra-hegemonia.

Um exemplo histórico dessa prática foi o modelo educacional desenvolvido na União Soviética após a Revolução de 1917, inspirado na concepção marxista de formação. Nele, a escola deveria superar as práticas tradicionais de reprodução da estrutura social e atuar como um espaço de articulação entre teoria e prática, conectando os conteúdos escolares à realidade concreta da produção e da vida

coletiva (Pistrak, 2009). Esse modelo visava à formação de sujeitos capazes de compreender as contradições sociais e atuar de forma organizada na transformação da sociedade, construindo, assim, uma nova forma de sociabilidade fundada na coletividade e na solidariedade (Krupskaya, 2017; Pistrak, 2009)

A centralidade da relação entre educação e trabalho na perspectiva socialista materializou-se na adoção da formação política, cuja proposta procurou articular conhecimentos científicos, técnicos e sociais em um processo educativo único, superando a separação entre trabalho intelectual e manual (Machado, 1989). Essa separação é, segundo Marx e Engels (2003), uma manifestação concreta da alienação nas sociedades capitalistas, na qual o trabalhador é separado do controle sobre o processo produtivo e do conhecimento científico sobre seu próprio trabalho. Ao integrar teoria e prática, a formação política buscava romper com essa alienação, possibilitando que os trabalhadores compreendessem e controlassem o processo produtivo em sua totalidade (Marx; Engels, 2003; Pistrak, 2009). Nesse sentido, a educação socialista não se restringia à transmissão de conteúdos formais, mas se configurava como um espaço de formação política e ideológica, onde a compreensão crítica das relações sociais e a participação ativa nos processos de decisão e organização eram elementos centrais (Gramsci, 2000; Krupskaya, 2017).

As experiências de auto-organização escolar, como os conselhos comunitários presentes nas escolas soviéticas, evidenciam a tentativa de vincular a gestão educacional diretamente às demandas da classe trabalhadora, permitindo que a comunidade participasse da definição do currículo e das práticas pedagógicas, o que representava uma ruptura com a lógica hierárquica e autoritária da escola burguesa (Pistrak, 2009; Krupskaya, 2017). Ao mesmo tempo, o investimento na educação infantil e a criação de creches e jardins de infância, conforme apontado por Lenin (2017), revelam a compreensão de que a socialização e a educação desde os primeiros anos de vida são fundamentais para a construção de uma consciência coletiva e para a emancipação das mulheres, ao permitir sua inserção plena na vida produtiva e política.

Apesar dessas conquistas, a implementação de um sistema educacional socialista enfrentou contradições e dificuldades, resultantes tanto das condições materiais e históricas específicas da URSS quanto da resistência de setores conservadores internos e externos (Krupskaya, 2017; Lodi, 2016). A construção de uma educação emancipadora, articulada à luta de classes e à formação crítica de

uma consciência social, permanece um desafio em um mundo onde a educação pública é cada vez mais subordinada às demandas do mercado e à reprodução das relações de dominação (Gramsci, 2000; Mészáros, 2005). A valorização da articulação entre teoria e prática, da gestão democrática e da formação política são contribuições teóricas e práticas que seguem relevantes para os debates contemporâneos sobre o papel social da educação e suas possibilidades de contribuir para a superação das desigualdades estruturais (Machado, 1989; Pistrak, 2009).

Diante do exposto no presente capítulo, observa-se que a trajetória intelectual e política de Bogdan Suchodolski esteve profundamente marcada pelos acontecimentos históricos de seu tempo, pelos contextos de guerra, resistência e reconstrução nacional, bem como pelas disputas ideológicas que atravessaram o século XX. Sua atuação como educador, pesquisador e militante revela uma concepção de educação intrinsecamente vinculada à luta de classes e à construção de uma sociedade socialista, na qual a escola é concebida como espaço de formação crítica e de engajamento político. A articulação entre a vida, a obra e o contexto histórico de Suchodolski, conforme discutida neste capítulo, evidenciou os fundamentos da sua perspectiva pedagógica, que encontra no marxismo a base para compreender e intervir nos processos educativos. No Capítulo 2 serão discutidas as críticas de Suchodolski à educação capitalista e sua visão de transformação socialista, aprofundando a relação entre teoria marxista e prática educativa.

CAPÍTULO 2 - CRÍTICA À EDUCAÇÃO CAPITALISTA E A VISÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIALISTA EM SUCHODOLSKI

A educação também foi, por muito tempo, privilégio dos grupos sociais abastados; na sociedade moderna, ampliou-se para as classes trabalhadoras o acesso ao sistema escolar, mas em condições restritas aos objetivos e necessidades do trabalho na sociedade capitalista (Schlesener, 2024, p.167).

A educação, no contexto das sociedades capitalistas, é historicamente conformada como um instrumento de reprodução da ordem social e da divisão de classes. O controle sobre o conteúdo, a forma e a função da escola, é exercido pela classe dominante, de modo a assegurar que a formação das novas gerações esteja alinhada aos interesses da reprodução do capital.

A escola moderna, ao naturalizar a divisão entre trabalho manual e intelectual, contribui para a alienação dos trabalhadores em relação tanto ao processo produtivo quanto ao conhecimento científico. Todavia, as contradições internas do próprio sistema educativo permitem que ele se configure, também, como espaço de resistência e de elaboração crítica. A compreensão dessas tensões — entre adaptação e contestação — mostra-se fundamental para a análise da educação no capitalismo e para a reflexão sobre suas possibilidades de transformação.

A partir do referencial marxista, Suchodolski realiza uma crítica à função da escola na sociedade capitalista, evidenciando seu papel na perpetuação da ideologia burguesa. A educação escolar, longe de ser neutra, encontra-se diretamente condicionada pelas determinações históricas e materiais que orientam a produção e reprodução da vida social.

Essa análise evidencia que a escola fragmenta o conhecimento, separa teoria e prática e ajusta a formação da classe trabalhadora às exigências do capital. No entanto, Suchodolski reconhece que, apropriada pelos trabalhadores, a escola pode tornar-se um instrumento pedagógico de caráter revolucionário. A disputa em torno do conteúdo e da forma da educação integra, portanto, a própria luta de classes no interior da sociedade capitalista.

Retomando os escritos de Marx e Engels sobre educação e trabalho, Suchodolski elabora uma proposta de educação socialista que rompe com a fragmentação burguesa da formação humana. Sua concepção de educação

omnilateral e politécnica articula o desenvolvimento técnico e intelectual, superando a separação entre trabalho intelectual e manual.

A formação integral dos indivíduos, tal como defendida por Suchodolski, visa à emancipação humana, vinculada à construção de uma nova sociabilidade fundada na cooperação e no controle coletivo dos meios de produção. Essa perspectiva educacional busca formar sujeitos históricos capazes de compreender criticamente a realidade e de intervir conscientemente em sua transformação. Nesse horizonte, a educação socialista constitui parte essencial da luta pela superação da sociedade de classes.

Este capítulo examinará a crítica de Suchodolski à educação capitalista e sua proposta de uma educação socialista comprometida com a formação crítica da classe trabalhadora. Para isso, será discutida a função social da escola no capitalismo e os mecanismos ideológicos e estruturais que definem seu papel na reprodução da ordem burguesa. Em seguida, analisaremos como a educação, sob orientação marxista, pode ser ressignificada como espaço de desenvolvimento da consciência de classe e de articulação entre trabalho, cultura e política. A proposta de uma pedagogia socialista será debatida a partir das contribuições de Suchodolski, articulando seus fundamentos teóricos com os escritos de Marx e Engels sobre educação e trabalho. Por fim, será destacada a centralidade da educação na construção de uma sociedade emancipada, evidenciando os desafios e possibilidades de uma formação omnilateral e socialmente transformadora.

2.1 A educação como espaço de disputa e transformação social

Na perspectiva marxiana, a educação escolar nas sociedades capitalistas constitui um braço do Estado que atua na perpetuação das desigualdades sociais. As instituições educacionais reproduzem a ideologia dominante e orientam os indivíduos para o desempenho de papéis específicos na estrutura de classes. Em uma perspectiva revolucionária, a escola deveria configurar-se como espaço de construção e ressignificação de cultura e conhecimento, não em moldes positivistas como propõe a escola burguesa, mas como processo de compreensão crítica do mundo e de transformação das relações sociais.

Segundo Marx (2017), o homem constrói suas relações e humanidade por meio do trabalho, transformando a si mesmo e o seu entorno, o que fundamenta a

tese do trabalho como “princípio educativo”. Lombardi (2008) observa que a concepção de educação política, articulada à omnilateralidade, encontra no próprio desenvolvimento contraditório do capitalismo as bases para sua realização:

Os fundamentos dessa educação omnilateral e política eram decorrência da própria transformação da indústria, que constantemente revolucionava as bases técnicas da produção, e com ela, a divisão do trabalho. Articulando o desenvolvimento das forças produtivas com a implementação de transformações nas bases técnicas de produção, cujas dimensões promovem transformações na divisão do trabalho, é que Marx vislumbrou uma educação mais ampla, integral e flexível (Lombardi, 2008, p. 14).

Assim, a escola revela sua dupla face: de um lado, historicamente apropriada pelas classes dominantes para reproduzir as relações de produção e a ideologia capitalista; de outro, potencialmente aberta à resistência e à elaboração crítica. Essa contradição decorre do próprio caráter dialético da educação escolar, situada em uma sociedade atravessada por conflitos de classe, sendo tanto um aparelho ideológico de Estado quanto um território de práticas pedagógicas emancipadoras e contra-hegemônicas. Dessa forma, a concepção de educação política e omnilateral, defendida por Lombardi (2008), insere-se como um elemento fundamental para pensar a superação da divisão social do trabalho e a construção de uma formação humana integral, crítica e voltada à transformação social.

A escola é, portanto, um espaço de disputa política e ideológica, onde se expressa tanto a reprodução da ordem vigente quanto práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Como afirma Cambi (1999):

O modelo pedagógico e educativo elaborado [...] por Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se punha em aberto contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta tanto como consciência de uma valência ideológica da educação como projeção “científica” de uma “sociedade liberada”, também no campo educativo [...] (Cambi, p. 485, 1999).

A compreensão marxista da escola permite reconhecer seu papel como instituição não neutra, voltada à reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Contudo, em contraposição a essa função, torna-se necessário estimular nos estudantes uma perspectiva crítica capaz de desvelar a realidade e compreender seus condicionantes históricos. Saviani (2003) define

o trabalho educativo evidenciando o papel mediador da escola e do professor na formação crítica e emancipatória:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p. 13).

O papel da educação escolar e do professor caminham, portanto, pela mediação de um processo educativo que pode estimular a luta política através do desvelamento da sociedade e da tomada de consciência sobre o papel do sujeito em um mundo desigual e transformação social. Manacorda (2011) acrescenta que:

A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitaram a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (Manacorda, 2011, p. 9).

Nesse horizonte, o desafio contemporâneo consiste em superar a lógica burguesa que domina o ideário e a prática escolar. Tal sistema reserva à classe trabalhadora uma educação escolar que desestimula a análise crítica sobre a realidade, reforça a manutenção das desigualdades de classe e naturaliza a imobilidade social .

O modelo de educação burguês aliena a classe trabalhadora de tal forma que ela não se reconhece como produtora de riqueza, tampouco comprehende o seu papel da cadeia produtiva do sistema. Além disto, como afirma Mészáros (2005), o capital é personificado:

Qual é a classe dos indivíduos que realmente produzem a ‘riqueza da nação’ e qual a que se apropria dos benefícios dessa produção; ou, em termos mais precisos, que classe de indivíduos deve ser confinada à função subordinada da execução e que indivíduos particulares exercem a função de controle – como ‘personificações do capital’, na expressão de Marx (Mészáros, 2005, p. 68).

A educação teria a função de desvelar o mundo e transformar o processo de alienação em consciência de classe, possibilitando o reconhecimento do papel social do trabalhador. Como aponta Mészáros (2005):

A alienação transforma a atividade espontânea no “trabalho forçado”, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, Marxismo(s) e educação procriar), e com isso ‘o animal se torna humano, e o humano, animal’ (Mészáros, 2005, p. 146).

Mészáros conclui que as soluções para os problemas da educação devem ir além de mudanças formais, exigindo transformações estruturais e essenciais. Segundo o autor:

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2005, p. 35).

As palavras de Mészáros destacam a perspectiva omnilateral de educação, bem como seu impacto no estímulo ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, como afirma Cambi (1999):

O modelo pedagógico e educativo elaborado [...] por Marx e Engels introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, [...] e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta tanto como consciência de uma valência ideológica da educação como projeção “científica” de uma “sociedade liberada”, também no campo educativo (Cambi, 1999, p. 485).

Orso (2021) ressalta a importância de abordar, em sala de aula, as relações entre educação e sociedade. Defende que a prática pedagógica deve considerar os interesses dos trabalhadores da educação e dos estudantes, compreendidos como filhos da classe trabalhadora, argumentando que:

É inconcebível que os trabalhadores, que são responsáveis pela produção de toda a riqueza social, que é apropriada pelos que não produzem, isto é, pela classe dominante, atuem contra si mesmos, ou seja, reproduzam a ordem social existente. [...] Como a educação se constitui na preparação para a vida social, sendo a sociedade, uma sociedade de classes, é indispensável que a escola e os professores proporcionem os conhecimentos e as condições para que os alunos conheçam efetivamente a realidade e, portanto, para que se reconheçam como trabalhadores. É desnecessário dizer que, caso não o façam, não só não estarão cumprindo com sua obrigação de ensinar a verdade, como estarão alienando, e deixando de efetivamente prepará-los para a vida superior (Orso, 2021, p. 12).

Conforme observa Orso (2021), na teoria marxista, o trabalhador, ao produzir dentro de um sistema capitalista, cria produtos que se tornam estranhos a ele, transformando-o em um escravo dessas criações. Esse processo de trabalho aliena o trabalhador de seus próprios produtos, restringindo suas possibilidades de humanização e realização pessoal.

Em relação a alienação do trabalhador, Suchodolski (1976) acrescenta:

El concepto de alienación y de su separación se convirtió en la clave de dicha interpretación. [...] La emancipación del hombre de esas cadenas sólo es posible cuando el trabajo deja de ser la producción de unas mercancías para la vida o los beneficios y se convierte en la objetivización creadora del hombre en las obras creadas por él (Suchodolski, 1976, p. 141).

Neste aspecto, tem-se, de um lado, o trabalho como fator de humanização e, de outro, o trabalho como forma de alienação do homem. Entende-se que é por meio do trabalho que o homem se torna verdadeiramente humano, pois é nele que ocorre a produção da sua existência, criando e produzindo a si mesmo.

Suchodolski (1976) analisa o processo educativo a partir de uma perspectiva marxista. Com base em Marx, destaca que, por meio da ação revolucionária, os indivíduos podem criar novas relações materiais entre si, mesmo sendo produtos das antigas relações. Defende que a educação deve articular-se à atividade revolucionária, reconhecendo que, embora possa atender às expectativas nela depositadas, é impossível prever com precisão como ou em que medida essas transformações ocorrerão. Assim, atribui-se à educação o papel social de formar um novo sujeito, comprometido com a transformação da realidade e com a luta pela igualdade, capaz de compreender as demandas e as tarefas de uma sociedade em processo de superação das classes sociais e de contínuo desenvolvimento histórico e humano.

Marx, em “O capital” (2017), esclarece que:

A luta de classe no mundo antigo apresenta-se principalmente sob a forma de uma luta entre credor e devedor e termina em Roma com a decadência do devedor plebeu, que é substituído pelo escravo. Na Idade Média essa luta termina com a decadência do devedor feudal, que perde seu poder político com sua base econômica. Contudo, a forma dinheiro — a relação entre credor e devedor possui a forma de uma relação monetária — somente reflete o antagonismo de condições de existências econômicas mais profundas (Marx, 2017, p. 255).

Desta forma, o autor supracitado, acentua que a luta de classes faz parte da construção da história, o que se evidencia a função ideológica na educação escolar

em sociedades capitalistas, onde o sistema educacional é estruturado para atender aos interesses da classe dominante. A distinção entre a formação oferecida às crianças da elite e a destinada aos filhos da classe trabalhadora reflete a reprodução das relações de produção e da divisão social do trabalho. A escolarização dos trabalhadores é reduzida ao aprendizado de saberes utilitários, diretamente relacionados à sua função produtiva, enquanto à elite é garantida uma formação que privilegia a apropriação de capital cultural e simbólico, assegurando sua permanência nos espaços de poder.

Ao definir o que é considerado indispensável, a classe dominante estabelece não apenas o conteúdo escolar, mas também os limites da formação crítica e da autonomia intelectual dos trabalhadores. Esse controle sobre os currículos e práticas pedagógicas reforça a fragmentação do conhecimento e impede uma visão totalizante da realidade social. A perspectiva marxista de educação, em contraponto, propõe romper com essa lógica, promovendo uma formação omnilateral, que integre o desenvolvimento técnico e intelectual à compreensão crítica das relações sociais, possibilitando a construção de sujeitos históricos capazes de atuar conscientemente na transformação da sociedade (Saviani, 2008).

Dessa forma, a educação emancipatória defendida pelo marxismo pressupõe a superação da dicotomia entre formação intelectual e manual, promovendo a articulação entre teoria e prática e a formação de uma consciência de classe. Essa proposta educacional não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca instrumentalizar os sujeitos para a leitura crítica da realidade e para a intervenção nos processos sociais, econômicos e políticos que determinam suas condições de existência (Lombardi, 2008).

Nessa perspectiva, a educação da classe trabalhadora enfrenta desafios significativos devido à sua natureza conflituosa dentro de uma sociedade estruturada por classes. O sistema classista percebe a abordagem humanizada da educação como uma ameaça ao *status quo*. Em contrapartida, a concepção marxista busca sintetizar elementos para o desenvolvimento de uma teoria educacional que não apenas reconheça esses conflitos, mas também os supere, promovendo uma prática educativa que seja emancipatória e contribua para a superação da sociedade de classes (Suchodolski, 1976).

Nas palavras de Suchodolski (1976):

A educação dos filhos da classe dominante baseia-se na mentira e na fraude, e a educação dos filhos da classe oprimida, no indispensável. No entanto, quem decide o que é indispensável são os capitalistas e não as necessidades das crianças ou as necessidades gerais da sociedade (Suchodolski, 1976, p.16).

Nesse sentido, ele evidencia a função social da educação em sociedades capitalistas, demonstrando como o sistema educacional é estruturado para reproduzir as relações de classe e assegurar a hegemonia da burguesia. A definição do que é considerado indispensável na formação da classe trabalhadora não se baseia em suas reais necessidades de desenvolvimento humano ou social, mas sim nos interesses do capital, que busca formar sujeitos aptos a desempenhar funções técnicas e produtivas, sem autonomia crítica para questionar a ordem estabelecida.

Essa lógica educacional reforça a separação entre trabalho manual e intelectual, reservando à elite o domínio do conhecimento teórico e reflexivo, enquanto a classe trabalhadora recebe apenas a uma formação fragmentada e utilitarista. Em contraposição, Suchodolski (1976) defende uma educação voltada à emancipação humana, fundamentada na formação omnilateral e na concepção de que o pleno desenvolvimento dos indivíduos só é possível em uma sociedade organizada de forma coletiva e igualitária. Essa proposta pedagógica, inspirada nos fundamentos do materialismo histórico, articula a educação ao processo histórico de superação da sociedade de classes, buscando formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação.

Suchodolski (1976) discute, portanto, como a educação também pode ser vista como uma força revolucionária dentro do marxismo, visto que detém o potencial de conscientizar as massas sobre suas condições de exploração e opressão, levando à busca por mudanças sociais e à revolução. A educação crítica, que motiva os indivíduos a questionarem as estruturas vigentes, pode ser uma ferramenta de apropriação e mobilização em busca de transformações sociais.

Outro filósofo marxista que contribuiu para este debate foi o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), conhecido principalmente por sua teoria da hegemonia cultural. Ele descreve como o Estado, nas sociedades ocidentais, utiliza instituições culturais para conservar o poder. Gramsci (2000, p. 33-34) defendeu uma “escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa”, que proporcionaria a articulação entre trabalho manual e intelectual e, portanto, uma formação integral. Essa proposta rompe com a fragmentação típica da educação burguesa, que separa

a elite intelectual dos trabalhadores técnicos, consolidando a divisão social do trabalho e naturalizando a hierarquização social (Saviani, 2008). A concepção gramsciana de escola única aponta para uma educação que forma sujeitos históricos capazes de compreender o processo de produção social e atuar conscientemente em sua transformação, superando a dicotomia entre formação técnica e formação crítica, tão característica da escola capitalista (Lombardi, 2008).

Essa perspectiva dialética da educação, que combina formação técnica, cultural e política, insere-se em uma concepção ampliada de hegemonia. Nela, a luta pela direção intelectual e moral da sociedade passa necessariamente pela disputa no campo educativo (Gramsci, 2000). Ao considerar a escola como espaço de luta ideológica, a educação assume um papel estratégico na conformação de uma nova hegemonia, voltada à construção de uma sociedade baseada na igualdade substantiva e na emancipação coletiva (Duarte, 2016).

Desta forma, Gramsci (2000) evidencia a crítica quanto à impossibilidade de plena implementação da concepção marxista de educação no contexto das sociedades capitalistas, em razão das contradições inerentes à sua estrutura de classes. Para o autor, a superação dessa crise educacional dependia de uma proposta racional e integrada, fundamentada na ideia de "escola única" inicial. Esse modelo deveria promover um equilíbrio equitativo entre o desenvolvimento das capacidades manuais e técnicas, relacionadas ao trabalho produtivo, e o das habilidades intelectuais, essenciais para uma formação crítica e autônoma.

Assim, Gramsci (2000) defendia que essa "escola única" inicial não apenas ofereceria uma base ampla de cultura geral, mas também prepararia os indivíduos para escolher, de forma consciente e crítica, seus caminhos futuros, seja em escolas especializadas ou diretamente no trabalho produtivo. Esse processo estava alinhado à concepção marxista de educação, que entende a articulação entre teoria e prática como um pilar fundamental para a emancipação humana e a superação da alienação inerente ao sistema capitalista.

Entretanto, a concretização de tal modelo educacional no âmbito das sociedades capitalistas seria inviabilizada pela lógica de reprodução das desigualdades sociais e pela orientação do sistema escolar em atender às demandas do mercado de trabalho e aos interesses da classe dominante. Para Gramsci (2000), a realização dessa proposta só seria possível em uma sociedade em processo de superação da divisão de classes, onde se promovesse uma

educação simultaneamente inclusiva, crítica e capaz de integrar os indivíduos às dinâmicas sociais e produtivas de maneira consciente e transformadora.

Voltando a Suchodolski (1976), o autor, alinhado à tradição marxista, destaca a dupla função da educação no contexto capitalista: de um lado, como instrumento de reprodução das relações de dominação e alienação; de outro, como potencial espaço de ruptura e transformação social, desde que orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória fundamentada no materialismo histórico. Essa visão pressupõe que a escola, em vez de reforçar a divisão social do trabalho e a ideologia dominante, pode ser apropriada como espaço de formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel histórico e capazes de intervir ativamente na transformação da realidade social (Saviani, 2008).

Wojnar (2010, p. 20) amplia essa compreensão ao destacar a centralidade da atividade criadora no processo formativo do ser humano. Ao entender o homem como "criador", Wojnar enfatiza a formação como um processo contínuo de realização plena do indivíduo, vinculado à prática transformadora da realidade. Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva marxiana da omnilateralidade, ao propor uma formação que articule trabalho, cultura e consciência crítica como elementos indissociáveis para o desenvolvimento humano integral (Duarte, 2016). A educação, nessa perspectiva, deixa de ser um mecanismo de adaptação e conformismo e passa a constituir-se como práxis, em que o conhecimento é produzido e ressignificado em estreita relação com a transformação social.

Em um contexto de ascensão de discursos conservadores e ataques ao pensamento crítico e científico, revisitar a obra de Suchodolski permite reafirmar a centralidade da educação como prática social e histórica, situada nas disputas entre projetos de sociedade antagônicos. Resgatar sua concepção de pedagogia socialista, articulada ao trabalho produtivo e à formação crítica, fortalece a compreensão da escola como espaço estratégico na construção de uma consciência de classe e na luta por uma sociedade emancipada (Lombardi, 2008).

Concluindo, a escola apesar de se revelar como um espaço de reprodução das relações de dominação, oferece igualmente um potencial de resistência e de elaboração de práticas transformadoras orientadas por uma perspectiva crítica. Essa dupla dimensão evidencia que o processo educativo pode tanto reforçar a hegemonia capitalista quanto fomentar a consciência e a ação coletiva em direção a um projeto de emancipação. Tal tensão ou contradição constitui um elemento

fundamental para a compreensão da pedagogia socialista defendida por Suchodolski.

2.2 Suchodolski leitor de Marx: os escritos educacionais de Marx e Engels

A trajetória intelectual e profissional de Suchodolski no campo da educação foi fortemente influenciada pelos escritos de Marx e Engels. Essas influências se manifestam em sua atuação como professor, escritor, político e ativista social. A defesa de uma escola pública voltada à formação do pensamento crítico e materialista, orientada por uma perspectiva socialista, constituiu um dos eixos centrais de suas reflexões e posicionamentos.

O seu interesse pela obra de Marx e Engels se manifesta particularmente em seu livro “*Teoria Marxista da Educação*” escrito ao longo de anos e publicado originalmente em 1957 e, também na organização e introdução da coletânea inédita que reunia os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels sobre a Educação “*O wychowaniu*” (Marks, Engels, 1965) publicada na destacada série “*Biblioteka Klasyków Pedagogiki*” organizada pelo “*Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk*” (Comitê de Ciências Pedagógicas e Psicológicas da Acadêmia de Ciências da Polônia) que publicava obras de autores clássicos da área da Pedagogia.

Marx e Engels, testemunhas dos principais acontecimentos históricos de seu tempo, analisaram o movimento operário, denunciaram os conflitos de classe e seus desdobramentos e examinaram os fatores que resultaram nas derrotas da classe trabalhadora. Nesse contexto, formularam o conceito de luta de classes, como mencionado por Engels no prefácio da terceira edição de “*O dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte*”, publicado originalmente em 1885:

“(...) a grande lei da marcha da história, lei segundo a qual todas as lutas históricas que se desenvolvem quer no domínio político, religioso, filosófico, quer em outro qualquer campo ideológico são, na realidade, apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por sua vez, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e de troca, que é determinado pelo precedente” (Marx, 2006, p. 13).

Foi essa “grande marcha da história” que Marx se dedicou a analisar ao longo de sua vida. Sua capacidade de interpretação científica e crítica revelou os

fundamentos estruturais da luta de classes e indicou que este seria um eixo central dos conflitos sociais nos séculos seguintes. As lutas de seu tempo – por melhores condições de trabalho, redução da jornada e salários justos – guardam proximidade com as reivindicações atuais da classe trabalhadora, que continuam a enfrentar a exploração do capital. A burguesia, por sua vez, ainda busca cooptar trabalhadores, muitas vezes iludidos pelas promessas ideológicas do capitalismo. Nesse sentido, Marx (2017) ressalta:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (Marx, 2017, p.105).

Marx (2017) antecipou a compreensão da dinâmica tecnológica no capitalismo como elemento estrutural do modo de produção, intrinsecamente vinculada à propriedade privada, à economia de mercado, à concorrência e à busca incessante pelo lucro. Essa lógica se sustenta na exploração crescente da mais-valia, orientada à acumulação contínua de capital. Tal dinâmica, ao mesmo tempo em que promete libertar o trabalhador do esforço produtivo e alienante, reforça as contradições internas do sistema, constituindo um eixo recorrente na obra marxiana e fornecendo subsídios para a formulação de uma perspectiva educacional voltada à classe trabalhadora.

Embora Marx e Engels não tenham sistematizado uma teoria educacional, suas reflexões sobre o tema emergem articuladas à crítica da economia política e diretamente relacionadas às condições de vida no capitalismo, bem como à compreensão dos processos formativos nesse contexto. A concepção de educação presente em seus escritos evidencia a profundidade com que analisaram os fenômenos sociais, compreendendo a educação não como um conjunto de prescrições pedagógicas, mas como prática inserida nas relações de produção e nas estruturas de poder.

A relevância desse debate ultrapassa o âmbito estritamente acadêmico, alcançando questões contemporâneas sobre equidade, função social da escola e políticas públicas de educação. As formulações de Marx e Engels seguem instigando reflexões sobre o papel da educação tanto na reprodução da estrutura de classes quanto em seu potencial emancipador.

A partir das concepções marxianas, é possível inferir que a transformação da vida dos trabalhadores envolve necessariamente a educação, compreendida como um desafio social condicionado pelas determinações históricas e pelas trajetórias e potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nos escritos de Marx e Engels, evidencia-se a defesa de uma prática docente comprometida com a transformação social, a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de questionar a sociedade e suas condições de existência. A escola deve orientar-se na perspectiva da omnilateralidade, promovendo a formação integral e a ampliação das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões.

Nas instruções aos delegados do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra em 1866, Marx reafirma que todo adulto deve trabalhar tanto com o cérebro quanto com as mãos e explicita que a educação deve integrar ensino intelectual, físico e tecnológico (Marx, 2017, p. 83-84). Entretanto, essa concepção de educação só poderia ser plenamente realizada com a conquista do poder político pelos trabalhadores.

Se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, combina unicamente o ensino elementar com o trabalho de fábrica, não há dúvida que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (Marx, 2017, p. 559).

Marx (2017) demonstra como a propriedade privada produz a limitação e a unilateralidade do indivíduo. No sistema capitalista, a divisão do trabalho acentua essa unilateralidade, associada às determinações negativas impostas pelas relações de produção. Em contraposição, a omnilateralidade representa a possibilidade de desenvolvimento integral e de humanização do ser humano.

Wojnar (2010) aponta que o humanismo seria uma perspectiva de diálogo da pedagogia socialista proposta por Suchodolski a partir dos estudos marxianos do autor. Este agregava o racionalismo e o método científico na perspectiva de educação. Suchodolski (1976) aponta que, como sujeitos sociais, aprendemos tanto com a evolução da sociedade quanto com as interações ambientais e sociais em que estamos inseridos. A educação e a autoeducação têm apontado que a aprendizagem é um processo complexo determinado por múltiplas variáveis como a compreensão de questões de classe como nos orientou Marx (2012, p.35):

O proletariado é revolucionário diante da burguesia, porque, sendo ele mesmo fruto do solo da grande indústria, busca eliminar da produção seu caráter capitalista, o qual a burguesia procura perpetuar. Mas o Manifesto acrescenta que “quando [as camadas médias] se tornam revolucionárias, isto se dá em consequência de sua iminente passagem para o proletariado”.

O processo de tomada de consciência e da capacidade revolucionária seria o ponto de partida para se plantar o germe da revolução social que se deseja para que a classe trabalhadora seja enfim dona do seu destino e a educação escolar poderia fazer parte desse processo, já que representa uma forma de ajuste das decisões individuais às necessidades e aos valores da sociedade. O filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) que também foi um teórico do marxismo-leninismo aponta que:

na dinâmica da reprodução social, este propósito se realiza sempre – em parte – e isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social; mas ele a longo prazo fracassa – em parte, – ainda uma vez, como sempre, e isto é o reflexo psíquico não só do fato que tal reprodução se realiza de modo desigual, que ela produz continuamente movimentos novos e contraditórios, aos quais nenhuma educação, por mais prudente, pode preparar suficientemente, mas também do fato que nestes momentos novos se exprime – de maneira desigual e contraditória – o progresso objetivo do ser social no curso de sua reprodução (Lukács, 1981, p. 153-154).

Assim, a educação escolar, embora inserida nas engrenagens da reprodução social, não se limita a perpetuar a ordem vigente. O próprio processo de reprodução do ser social é marcado por contradições e descontinuidades, decorrentes da dinâmica histórica e das lutas de classes, o que confere à educação um caráter ambivalente. Ao mesmo tempo em que contribui para a formação de indivíduos adaptados às exigências da sociedade capitalista, a educação pode se tornar um espaço de apropriação crítica da realidade e de desenvolvimento da consciência de classe (Lukács, 1981).

Nesse sentido, o fracasso parcial apontado por Lukács (1981), refere-se à impossibilidade de uma educação plenamente funcional e ajustada, uma vez que os processos sociais são desiguais e contraditórios, escapando a qualquer controle absoluto. Essa condição abre brechas para práticas pedagógicas críticas, capazes de problematizar as relações sociais e de fomentar uma visão histórica e coletiva da realidade, articulada aos interesses da classe trabalhadora.

Desta forma, a educação, compreendida no marco da teoria marxista, não se apresenta como instrumento neutro, mas como campo em disputa, no qual se confrontam projetos de formação voltados ora à reprodução das estruturas de poder,

ora à formação de sujeitos históricos capazes de intervir no processo social em direção à emancipação coletiva.

Estudiosos da educação socialista, como Bogdan Suchodolski, dedicaram-se à sistematização e análise de trechos das obras de Marx e Engels relacionados à educação. As diferenças históricas entre o período em que Marx e Engels escreveram e os contextos posteriores abriram espaço para interpretações e contribuições complementares, uma vez que algumas questões educacionais não foram plenamente desenvolvidas nos textos originais.

Suchodolski buscou articular suas reflexões com as concepções de Marx e Engels, contribuindo para a construção de uma pedagogia marxiana. Marx e Engels foram fundamentais para o desenvolvimento de uma crítica consistente à educação e ao ensino burguês, evidenciando sua função na reprodução das condições de vida da classe trabalhadora e na manutenção da sociedade burguesa.

Em relação às propostas de educação escolar para a classe trabalhadora, destaca-se a experiência pedagógica pioneira de Robert Owen (1771-1858), desenvolvida em New Lanark, na Escócia, entre 1800 e 1829. Industrial têxtil, Owen acreditava que os males sociais derivam da ignorância e da falta de instrução. Por essa razão, implementou medidas revolucionárias em sua fábrica, incluindo a redução da jornada de trabalho, o aumento salarial e, sobretudo, a oferta de educação integral para os filhos dos operários e das crianças da comunidade local.

Suchodolski (1976) considerou tal iniciativa como uma das primeiras a aplicar, na prática, uma metodologia educacional orientada por princípios socialistas, voltada para a formação da classe trabalhadora. Ao integrar o trabalho produtivo à instrução intelectual, física e moral desde a primeira infância, Owen concretizou a possibilidade de uma formação omnilateral, rompendo com a fragmentação do saber característico da sociedade capitalista.

Marx reconheceu o valor dessa práxis educativa. Em *O Capital*, destaca que, a partir da "semente lançada pela indústria", o sistema de Owen representava "a única forma de educação para o futuro" (MARX, 2017, p. 573), pois articula instrução e trabalho produtivo. Desse modo, a experiência de Owen forneceu a Marx um exemplo empírico fundamental para elaborar sua crítica à educação burguesa e contrapor-lhe uma proposta pedagógica revolucionária, alicerçada no conceito de educação política.

Patrizia Piozzi (2011), estudiosa de Owen, aponta que:

O caráter inovador desse experimento pode ser identificado em pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar constitui um marco na luta por aquilo que hoje é denominado “direito universal à infância”, já que o trabalho infantil drasticamente proibido até os 10 anos, tinha seu início postergado aos 12. Owen usava toda sua influência para que o parlamento britânico aprovasse uma legislação mais avançada em relação à então vigente, propondo os 12 anos como idade mínima para trabalhar. Em segundo lugar, sua escola onde as crianças ingressavam aos 18 meses, não só inaugurou a experiência e o movimento em prol das creches e pré escola, mas sobretudo tornou -se referência obrigatória para os que pensam na Infant school como lugar de livre expressão do lúdico do imaginativo, (...) Em terceiro lugar trata-se também de uma das primeiras instituições educacionais onde o ensino da religião é abolido por alimentar formas irrationais e agressivas de relação humana, como o dogmatismo e o fanatismo. Privilegiando em contra partida, da história dos povos e das civilizações, como meio de aprender a tolerância no contato com a variedade de crenças (luta por um ensino laico e universal e respeito à pluralidade dos credos e culturas) (Piozzi, 1999, p.33).

Em outras palavras, a contribuição de Owen situa-se na defesa de uma educação universal, laica, inclusiva e emancipadora, pensada como parte da transformação social mais ampla. Sua proposta antecipou elementos que mais tarde seriam incorporados ao debate marxista sobre o papel da escola, especialmente no que se refere à luta contra a exploração, à valorização da infância e à educação como instrumento de emancipação humana.

A sociedade capitalista é constituída por classes sociais com interesses antagônicos, na qual o trabalho se realiza historicamente como alienação. Nesse contexto, o processo educativo tem o potencial de desvelar essa contradição e estimular a consciência de classe. Nos escritos “*Manuscritos Econômico-Filosóficos*” (1844) e “*Grundrisse*” (1857-1858), Marx comprehende o trabalho, como valor de uso, como a essência do homem. Com base no conceito de práxis, o homem transforma o mundo e, ao fazê-lo por meio de seu trabalho, também transforma a si próprio — ou seja, forma-se a si mesmo. Como nos indica Charlot (2004, p. 11-12):

A concepção de Marx de que o trabalho forma, e de que só ele pode formar, incluindo no plano moral e social, está tão profundamente arraigada no mundo operário que Proudhon e os socialistas do século XIX negaram com força a ideia de escola gratuita e obrigatória. Para os trabalhadores, tratava-se de uma armadilha da burguesia que queria impedir que os seus filhos fossem educados no atelier onde aprendiam a solidariedade de classe. Quanto a Marx, ele considerava que cabe ao povo educar o Estado, e não ao Estado educar o povo.

A respeito da questão do ensino público, gratuito e obrigatório, Marx (1869 apud MARX; ENGELS, 2004) defendeu, no Congresso de Basileia da AIT em 1869,

que o ensino poderia ser organizado pelo Estado sem que estivesse sob controle direto do governo, cabendo a este apenas a nomeação de inspetores para assegurar o cumprimento das leis, tal como ocorria com a inspeção das fábricas:

O ensino pode ser estatal sem que se encontre sob o controle do governo. O governo poderia nomear inspetores cujas atribuições seriam zelar para que a lei seja respeitada, sem que eles tenham o direito de se imiscuir diretamente no ensino. Seria como para os inspetores de fábrica que zelam pelo respeito das leis de fábrica. O Congresso pode decidir sem a menor obrigação que o ensino deve ser obrigatório. No que tange ao fato de que as crianças deveriam ser obrigadas a trabalhar, o que é certo é que isso não ocasionaria uma baixa dos salários, e todo o mundo se habituaria a isso. Os proudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um contrassenso, pois que o Estado deve pagar. É evidente que alguém deve pagar, mas que não sejam aqueles que menos têm condições de fazê-lo (Marx, 1869 apud Marx; Engels, 2004, p. 67-69).

A concepção educacional de Marx foi pautada na combinação entre a escolaridade e o trabalho, que aliada a práxis social, possibilitaria a formação de um homem novo¹⁴: um sujeito capaz de reconhecer suas potencialidades, transformar a própria realidade e de seu entorno. Tal perspectiva pedagógica pode ser constatada na seguinte passagem do livro “O Capital”:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 2017, p.554).

No período histórico em que Marx e Engels desenvolveram suas ideias, a educação escolar da classe trabalhadora, era ainda uma ideia incipiente como um campo de luta política, mas já era percebida pelos autores como essencial para a emancipação da classe trabalhadora, como nos observa a seguir:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 2017, p. 30).

¹⁴ O termo “homem novo” não é utilizado literalmente por Marx, mas deriva de suas reflexões sobre emancipação e desenvolvimento humano presentes nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844) e em *A ideologia alemã* (1846). A expressão foi posteriormente sistematizada por pedagogos e pensadores marxistas, como Krupskaya, Pistrak, Suchodolski e Che Guevara, a partir das categorias marxianas de trabalho, práxis e emancipação. Nota da autora.

A proposta de Marx e Engels vai além da simples instrução; tratava-se de uma visão que combinava trabalho produtivo remunerado, educação mental, exercícios corporais e aprendizado técnico. Essa integração, segundo eles, teria o potencial de elevar a classe trabalhadora a um nível superior às classes burguesa e aristocrática. Como afirmado por Marx no Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), "Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática" (Marx; Engels, 1983, p. 60). Dessa forma, a educação, para os autores, não era apenas uma ferramenta de formação individual, mas um meio de transformação social, preparando os trabalhadores para atuarem de forma crítica e consciente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Deste modo, pode-se ressignificar a percepção do trabalho do professor e de seu papel político de professar o “mundo novo”: com oportunidades, e superando as desigualdades a partir do desmascaramento do sistema capitalista, suas perversidades e sua ideologia que condena milhares de trabalhadores a uma vida de privações.

Na medida em que o homem transforma a natureza para produzir bens que garantam a sua sobrevivência, este transforma a si mesmo e suas necessidades. A construção de sua história material e social ocorre de forma simultânea às intervenções na natureza. Sem uma leitura de mundo adequada, tais transformações tendem a gerar desigualdade. Marx na obra *“Trabalho Assalariado e Capital”*, nos aponta o papel educativo da compreensão do conceito de trabalho e lucro na sociedade capitalista.

O servo pertence à terra e entrega aos proprietários frutos da terra. O operário livre, pelo contrário, vende a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende, ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia, aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, 31 Isto é, aos capitalistas. O operário não pertence nem a um proprietário nem à terra, mas 8, 10, 12, 15 horas de sua vida diária pertencem a quem as compra. O operário abandona o capitalista ao qual se aluga tão logo o queira, e o capitalista o despede quando lhe apraz, desde que dele não extraia mais nenhum lucro ou não obtenha o lucro almejado. Mas o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode abandonar toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar à vida. Não pertence a tal ou qual patrão, mas à classe capitalista e cabe-lhe encontrar quem lhe queira, isto é, tem de achar um comprador nessa classe burguesa (Marx, 2010, p.48).

A compreensão da vida presente e suas dinâmicas podem apontar caminhos para a construção de um futuro em que a vida humana seja mais valorizada em todas as suas dimensões. A observação da vida, do funcionamento da sociedade e a compreensão das transformações ocorridas ao longo da História influenciaram a educação e todos os processos educativos correlatos, resultando em metodologias pedagógicas não diretivas. Estas apostaram em uma perspectiva que estimula o pensamento científico, o autoconhecimento do ciclo de interesses e as necessidades palpáveis da vida cotidiana.

Marx ao longo de suas obras apontava reflexivamente ao analisar a economia e a sociedade , conceitos capazes de promover a reflexão e a estratégia da classe trabalhadora, quando ele comenta sobre as classes sociais na obra “*Miséria da Filosofia*” (1847), explicando que as classes sociais são resultado de mudanças que provocaram mudanças nas relações existentes entre os homens no processo de produção e apropriação de riquezas, formando dois grupos antagônicos, os proprietários dos meios de produção (burguesia) e os não proprietários, que não possuem nada além da sua força de trabalho (proletariado), reforçando ainda que,

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe (Marx, 1985, p. 90).

Por fim, com a Revolução Industrial, um dos marcos do nascimento da sociedade capitalista, as mudanças ocorridas nas forças produtivas culminaram em uma grande mudança nas relações de produção, originando assim novas classes sociais: a burguesia e o proletariado como foi definido por Karl Marx em “*O Dezito Brumário de Luís Bonaparte*”:

Na medida em que milhões de famílias vivem sob condições econômicas de existência que separam seu modo de vida, seus interesses e a sua cultura daqueles das outras classes e as colocam em posição hostil a essas outras classes, elas formam uma classe. Na medida em que há apenas uma interconexão local entre esses camponeses de pequenas propriedades, e a identidade de seus interesses não gera nenhuma comunidade, nenhum elo nacional e nenhuma organização política entre eles, tais pessoas formam uma classe (Marx, 2023 p.180).

Para assegurar a manutenção de seu poder político e ideológico sobre a classe trabalhadora, a classe dominante recorre não apenas ao controle econômico, mas

também ao uso da força. Nesse contexto histórico emerge o Estado moderno, estruturado com um aparato jurídico e institucional voltado à preservação dos interesses burgueses. Paralelamente, a ideologia desempenha o papel de difundir tais interesses como se fossem verdades universais, naturalizando-os e incorporando-os à vida social. Desse modo, valores e práticas próprias da burguesia são legitimados e reproduzidos, garantindo a continuidade das estruturas de produção e exploração.

A educação em uma perspectiva socialista contribuiria para a compreensão da realidade e de todo processo de opressão e alienação que vive a classe trabalhadora, como refletiu Marx (1985):

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta de que só assinamos algumas fases, essa massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política (Marx, 1985, p. 40).

Defensor do socialismo e de uma educação socialista Suchodolski (1976), defendia que o processo educativo deveria desenvolver a consciência de classe para o fortalecimento da luta contra o capitalismo para o surgimento de uma nova sociedade. Para ele:

O desenvolvimento de uma pedagogia em uma sociedade que está edificando o socialismo só é possível quando conseguirmos estabelecer uma aliança muito mais estreita do que em qualquer época anterior entre a pedagogia e uma filosofia integrada totalmente na formação de uma nova época histórica. [...] Desta maneira, a educação, ao formar os indivíduos de acordo com as decisões filosóficas fundamentais de nossa época socialista, nos ajudaria a compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo criado por eles, e a felicidade resultante das ações que se projetam conscientemente. Assim, a filosofia se converteria, no berço da educação, em sua própria expressão (Suchodolski, 1976, p. 138-139).

Na medida em que milhões de famílias vivem sob condições econômicas de existência que separam seu modo de vida, seus interesses e a sua cultura daqueles das outras classes e as colocam em condição de precariedade, elas formam uma classe que deveriam se reconhecer como tal e se organizar para lutar por uma vida justa e a educação tem seu papel nesse processo.

Saviani (2008) destaca o trabalho educativo como uma mediação central na organização da vida em sociedade, fundamentado na perspectiva materialista

histórica. Por meio desse trabalho, os indivíduos se constituem como sujeitos capazes de reproduzir e transformar o ser social. Saviani define o trabalho educativo como um ato intencional e direto, voltado à formação da humanidade em cada indivíduo. Essa formação é historicamente construída e socialmente partilhada, sendo a educação o processo por meio do qual os indivíduos assimilam os elementos culturais essenciais para seu desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo, a educação envolve a definição das formas mais adequadas para viabilizar essa formação, articulando teoria e prática em um movimento dialético. Essa concepção reafirma que a educação não é neutra, mas uma prática social vinculada às condições históricas e culturais de cada sociedade, exercendo papel ativo tanto na reprodução da ordem social quanto na sua transformação (Saviani, 2008).

O trabalho educativo, portanto, é um meio de desenvolver nos indivíduos as capacidades permitidas para a inserção consciente na vida social e para a construção de uma sociedade com igualdade social, como nos observa Manacorda (2011):

ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda (Manacorda, 2011, p. 75).

Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como um processo social historicamente situado, no qual a formação dos indivíduos ocorre de modo indissociável das condições materiais, das relações de produção e das contradições presentes na sociedade. Ao promover uma práxis educativa que articule a dimensão individual e coletiva, a educação possibilita que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos da vida social, capazes de intervir e transformar a realidade em que estão inseridos. Assim, a construção de uma sociedade com igualdade social passa pela criação de espaços educativos que estimulem a consciência de classe, a solidariedade e a participação ativa nos processos sociais, econômicos e políticos, superando a fragmentação e a alienação que marcam as sociedades divididas em classes (Manacorda, 2011).

Ao articular as reflexões de Marx e Engels em seus estudos educacionais, Suchodolski buscou transcender a crítica à educação burguesa para propor uma

pedagogia voltada à emancipação social e ao desenvolvimento integral do ser humano. Sua leitura dos textos marxianos permitiu-lhe reinterpretar o papel da educação na sociedade, destacando-a como instrumento essencial para a superação das desigualdades e a construção de uma nova ordem social. O educador polonês via a escola como um espaço de confronto entre projetos sociais antagônicos, que poderia permitir a transformação das relações sociais e econômicas. Com a valorização da articulação entre trabalho, educação intelectual e formação cultural, Suchodolski reafirma o potencial revolucionário da educação, não apenas como meio de assimilação de conteúdos, mas como prática que prepara os sujeitos para refletir e transformar a realidade em que estão inseridos.

Os escritos dos fundadores do materialismo histórico oferecem elementos decisivos para compreender a função da escola no processo de reprodução e, ao mesmo tempo, de transformação social. Suchodolski resgata esses fundamentos e os articula em sua proposta pedagógica, destacando a relação entre trabalho, formação humana e consciência de classe como eixos estruturantes de uma educação crítica e emancipadora. A pedagogia socialista defendida por Suchodolski, portanto, projeta a educação como prática política e como instrumento de emancipação coletiva.

2.3 Educação e Transformação: uma análise marxista das relações entre escola e sociedade no contexto capitalista

Para Marx, é impossível analisar qualquer dimensão da sociedade capitalista sem a mediação do econômico. A esse respeito, é interessante citar a afirmação de Engels, em carta a Joseph Bloch, datada de 21 de setembro de 1890,

Segundo a concepção materialista da história, o fator determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu nunca afirmei outra coisa. Se alguém em seguida torce essa proposição a ponto de dizer que o fator econômico é o único determinante, transforma-a numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura [...] exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam preponderantemente a sua forma. Existe uma interação entre todos esses fatores, no seio dos quais o movimento econômico acaba por abrir caminho, como uma necessidade através de uma multidão infinita de acasos. (Marx; Engels, 1961, 284).

O autor evidencia a complexidade da concepção materialista da história, corrigindo, assim, interpretações simplificadoras ou mecanicistas do marxismo. Engels destaca que a base econômica, manifestada na produção e na reprodução da vida material, é o fator determinante no desenvolvimento histórico. No entanto, isso não significa que a economia seja o único fator em jogo. A superestrutura — que abrange o campo político, jurídico, ideológico e cultural — possui relativa autonomia e pode, em determinados momentos, exercer papel central na conformação concreta das lutas históricas (Marx; Engels, 1961).

Essa formulação oportuniza combater uma leitura reducionista e vulgar da teoria marxista, em que todos os fenômenos sociais e históricos seriam imediatamente explicados pela economia. Engels deixa claro que a relação entre base e superestrutura é mediada por uma complexa rede de determinações e interações, onde elementos políticos, jurídicos e culturais podem assumir papéis preponderantes na definição da forma específica das lutas em diferentes momentos históricos.

Apesar das múltiplas mediações, é a dinâmica material — especialmente a organização da produção e as relações de classe — que tende a se impor como força estrutural. No entanto, Engels enfatiza a contingência histórica, ou seja, a existência de “acacos” que atravessam o processo e podem alterar seu curso imediato (Marx; Engels, 1961). Essa ênfase na contingência e na interação de fatores diversos coloca o materialismo histórico em oposição tanto ao economicismo determinista quanto ao idealismo voluntarista. Tal formulação é uma defesa da dialética no método marxista. Em vez de uma causalidade linear entre base e superestrutura, há uma relação complexa de condicionamento e mediação mútua. Essa concepção dialética permite compreender a especificidade de cada formação social e cada conjuntura histórica, preservando o papel central da economia sem ignorar as formas concretas e particulares assumidas pelas lutas de classe e pelas dinâmicas políticas e ideológicas em cada momento.

Marx traz reflexões sobre as consequências das interferências do homem na natureza. Ações humanas sobre o meio seguindo uma lógica de atender as demandas de consumo e necessidades de lucro produz avanços tecnológicos, que podem melhorar as condições de vida, mas em geral produzem desigualdades. Os avanços tecnológicos não são socializados. Nem todos têm acesso aos benefícios das transformações tecnológicas. A desigualdade precariza as condições de vida da

classe trabalhadora em geral e também estimula o processo de alienação. O tempo exigido para conseguir sobreviver não é comparável ao tempo necessário para o desenvolvimento das outras dimensões da vida. Segundo Marx (1989), a medida que o homem se aliena de si e do trabalho ele contradiz a sua essência:

Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho [...] o trabalho é exterior ao trabalhador [...] não pertence a sua natureza; portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo [...] não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruina o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (Marx, 1989, p. 162).

O Estado capitalista negligencia a classe trabalhadora o acesso a direitos que melhoram a sua condição de vida tais como moradia digna, melhores salários, lazer e educação escolar. Referindo-se à emancipação, Marx aponta que a escola é parte da superestrutura burguesa, assim como o Estado e a família para a manutenção da ordem vigente. Na perspectiva da manutenção da estrutura social, a educação tem um papel fundamental. Ela preserva e reforça as ideias da classe dominante, revestindo-a de força e legitimidade, através do tempo e da história, justificando assim ações injustificáveis, como por exemplo a acumulação de capital e a exploração da classe trabalhadora. Ou seja, a partir do conhecimento da realidade, principalmente da realidade histórica e social, que o homem é capaz de prover a sua existência por meio do trabalho agindo sobre a natureza.

O trabalho humano que transforma a natureza, para Marx, constitui a característica fundamental e específica do gênero humano. É por esta característica que o homem se diferencia dos animais. Certamente, também os animais são capazes de produzir, porém sua produção, tal como Marx destacava, é algo totalmente distinto. Realizam-na sob a autoridade das necessidades vitais, enquanto que o homem, prescindindo desse impulso, pode produzir e melhor produz precisamente quanto mais livre está de tais necessidades vitais imediatas (Suchodolski, 1976, p. 58).

O premiado pedagogo e escritor italiano Francesco Tonucci, autor de vários livros sobre infância, educação e formação de professores, oportuniza uma reflexão sobre as ideias marxianas acerca da escola. Segundo Tonucci (1977), as escolas foram concebidas para promover a massificação do ensino, limitando-se a capacitar os alunos em habilidades básicas, como leitura e escrita, indispensáveis para a inserção no sistema produtivo. Essa abordagem transformou as salas de aula em verdadeiras "linhas de montagem" do conhecimento, desconsiderando a

individualidade dos alunos e suas vivências. Nesse modelo, a dinâmica escolar restringe a expressão dos estudantes, não oferece oportunidades para a participação ativa no processo educativo. O professor, por sua vez, assumiu o papel central, sendo a única figura autorizada a transmitir o conhecimento, o que consolidava uma relação autoritária no ambiente escolar. Essa configuração reforçava uma posição rígida, onde o ensino era prolongado de forma mecânica e descontextualizada, sem promover o pensamento crítico ou o desenvolvimento pleno do indivíduo (Tonucci, 1977, p. 8).

A análise de Tonucci destaca como o sistema educacional, estruturado sob uma lógica capitalista, reflete e perpetua as desigualdades sociais. Ao priorizar a formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação humanizadora e crítica, a escola contribui para a reprodução das relações de poder e das estruturas sociais vigentes.

O modelo educacional destinado aos filhos da classe trabalhadora frequentemente se caracteriza por estruturas escolares precárias, professores mal remunerados e sobre carregados por jornadas extensas, além de formações iniciais e continuadas insuficientes. Seu principal objetivo restringe-se, não raro, a atender às demandas imediatas do mercado. Essa precariedade estrutural contribui para a reprodução do autoritarismo e da desigualdade social. Nesse modelo, a formação oferecida aos jovens está predominantemente alinhada aos arranjos produtivos locais, mas mostra-se desconectada de suas realidades, interesses e potencialidades. Desse modo, o sistema escolar opera a serviço da reprodução sociocultural, perpetuando as lógicas dominantes, tal como ocorre em outras instâncias da sociedade.

Contrapondo-se a essa visão meramente instrumental, Marx (2008) entendia a educação como um espaço de contradição e luta ideológica, mas também de formação para um trabalho qualificado e crítico. Ele defendia um modelo que articulasse o saber técnico e o científico, conforme aponta:

Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria (Marx, 2008, p. 223).

A educação dos filhos da classe trabalhadora deve transcender a mera formação para o mercado, visando ao desenvolvimento da consciência de classe e

ao reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos. Esse processo deve fundamentar-se numa perspectiva de cidadania participativa e liberdade social, assegurando o direito de escolha sobre o futuro. As elaborações de Marx e Engels oferecem, assim, um aporte crucial para a análise de políticas públicas educacionais.

Como destaca Saviani (2005, p. 7),

“o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Tal passagem sintetiza o núcleo da pedagogia histórico-crítica: a humanização é um processo construído historicamente, e não espontâneo, que depende da mediação cultural intencional proporcionada pela educação. Diferente de outros seres vivos, o humano não é determinado geneticamente; sua constituição como sujeito histórico-social depende da apropriação ativa do patrimônio cultural acumulado. Portanto, a educação é uma atividade formativa integral envolvendo conceitos, valores e modos de intervenção no mundo e inevitavelmente situada em contextos de luta de classes, refletindo e influenciando projetos conflitantes de sociedade.

A concepção de trabalho educativo, conforme expressa por Saviani (2005), vincula-se diretamente à ideia de que a educação é um ato socialmente determinado e historicamente situado. O ser humano não nasce sabendo, mas nasce com a capacidade de aprender, o que implica a necessidade de interações intencionais entre gerações, por meio das quais os mais experientes transmitem aos mais jovens o saber socialmente acumulado. Essa mediação educativa é, portanto, condição necessária para a constituição dos sujeitos como seres sociais e históricos, capazes de participar conscientemente da produção e reprodução da vida em sociedade.

Outro aspecto relevante da reflexão de Saviani (2005) é a crítica à visão naturalizante da educação, que interpreta o desenvolvimento humano como uma decorrência espontânea do crescimento biológico. Ao contrário, o autor enfatiza que a formação humana é uma construção social, mediada pela cultura e pelo trabalho. A educação assume, assim, papel central no desenvolvimento das capacidades humanas e na conformação das formas específicas de pensamento, sensibilidade e

ação socialmente valorizadas em cada contexto histórico. É por meio desse processo educativo que os sujeitos se tornam capazes de compreender o mundo e atuar sobre ele, produzindo cultura, ciência, arte e tecnologia.

Sendo assim, a ideia de que o homem se faz homem pelo trabalho educativo remete à própria essência da condição humana. A atividade educativa, longe de ser uma prática isolada ou acessória, revela-se constitutiva da existência social dos indivíduos. Nesse processo, as condições concretas de produção e reprodução da vida social delimitam as possibilidades e os limites da educação, configurando-a como prática social situada e vinculada aos interesses e projetos de classe em disputa na sociedade.

Ao analisar o Estado capitalista, os escritos de Marx auxiliam no entendimento da educação atual em uma perspectiva crítica, ainda que estes textos não tenham o objetivo específico de pensar a educação escolar. Nadezhda Krupskaia, marxiana russa que contribui para a construção do sistema educacional russo pós revolução, ao interpretar os escritos de Marx, nos leva a refletir sobre a importância de um processo educativo que dialogue com os interesses da classe trabalhadora ao analisar como a burguesia comprehende a educação:

No Estado burguês (...) a escola é instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia, e os interesses de uns e de outros frequentemente são essencialmente bem diferentes. O objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo de ensino escolar e da educação. Se procedermos de acordo com os interesses da burguesia, este objetivo vai ser diferente, variando na dependência de para qual segmento da população a educação se destina. Se a educação se destina às crianças da classe dominante, ela terá o objetivo preparar as pessoas capazes de deleitar-se com a vida e governar (Krupskaya, 2017, p.65).

Apesar de perder o domínio das etapas do processo de trabalho, Marx (2017) afirma que os trabalhadores podem, a partir do processo educativo, recuperar esse domínio a um nível ainda mais elevado, usando a tecnologia para melhorar as condições de trabalho e renda e consequentemente a qualidade de vida. A educação, portanto, assume um papel fundamental no processo de evolução econômica e social da humanidade, bem como no processo de diminuição da desigualdade social. Como afirma Suchodolski (1976, p. 94):

A educação dos homens constitui, portanto, um importante processo da autoprodução dos homens no decurso de seu trabalho social produtivo.

Mas, como ensina o materialismo histórico, este processo não decorre de modo linear. Pelo contrário, realiza-se mediante lutas e contradições (Suchodolski, 1976, p.94).

Reconhecia, no entanto, a escola como espaço privilegiado de luta e formação da classe trabalhadora. Como aponta Saviani (2003, p.13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A educação dos trabalhadores tem sido parte do processo histórico de luta por direitos sociais e ainda hoje é incluída em pautas reivindicatórias. Os debates sobre a educação e suas diferentes perspectivas se intensificaram principalmente no final do Século XX e XXI. A perspectiva histórico materialista tem ganhado destaque por seu caráter emancipatório.

Neste viés, Saviani (2003) destaca que a construção do conhecimento no âmbito da pedagogia histórico-crítica deve seguir um movimento que articula momentos distintos da lógica dialética. Esse processo parte da apreensão empírica da realidade, ou seja, da observação direta dos fenômenos tal como eles se apresentam no cotidiano, avança para um nível de abstração em que se identificam as determinações essenciais e as contradições subjacentes à realidade observada, e retorna, enfim, ao concreto pensado — uma síntese em que o fenômeno é compreendido em sua totalidade, articulando suas múltiplas determinações. Essa lógica formativa rompe com a visão linear e fragmentada do conhecimento, assumindo o caráter histórico, social e contraditório da produção do saber, conectando-o à prática social e às condições materiais de produção da existência.

A construção do conhecimento e o próprio processo educativo não se dão em um campo neutro ou isento de contradições. Suchodolski (1976) ressalta que, nas sociedades de classe, a educação é apropriada pela classe dominante como instrumento de manutenção de seu poder. Nesse contexto, a formação intelectual e cultural é moldada para preservar a hegemonia da classe que controla os meios de produção, atuando para consolidar valores, concepções de mundo e formas de pensar que naturalizam a ordem social vigente e obscurecem as contradições de classe. Ao controlar os conteúdos e as formas da educação, a classe dominante

busca impedir que as transformações nas forças produtivas resultem em uma consciência social capaz de questionar as relações de poder e as estruturas de exploração.

Ao inserir tais ideias, percebe-se que a pedagogia histórico-crítica, conforme apontada por Saviani, propõe um movimento formativo capaz de romper com o controle ideológico exercido pela classe dominante sobre o processo educativo, tal como descrito por Suchodolski. Ao promover uma educação que não se limita à transmissão fragmentada de conteúdo ou à formação de habilidades técnicas desvinculadas da compreensão da totalidade social, mas que insere os sujeitos no movimento histórico e contraditório da realidade, essa proposta pedagógica possibilita a formação crítica de consciência social e historicamente situada. Essa consciência, por sua vez, constitui-se como elemento essencial para que os trabalhadores compreendam sua posição nas relações de produção e reconheçam a educação como um espaço de contradição e luta de classes no processo histórico de transformação social.

A articulação entre o método dialético de construção do conhecimento e a crítica à apropriação da educação pela classe dominante, portanto, apontam para a centralidade da luta pela democratização da educação e pela construção de um projeto educativo vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Esse projeto exige que a educação deixe de ser instrumento de adaptação à ordem existente para tornar-se meio de formação de sujeitos capazes de compreender as contradições sociais, atuar politicamente e construir coletivamente alternativas emancipatórias. A educação crítica e histórica, portanto, deve enfrentar o desafio de desvendar as formas como o conhecimento é produzido, apropriado e utilizado em cada contexto histórico, resgatando a historicidade dos saberes e evidenciando seu caráter socialmente determinado.

Como citado anteriormente, a organização capitalista do trabalho reforça o processo de alienação do homem, bloqueando sua natureza criativa e transformadora, Roberto Pascual Pacheco (1980), estudioso de Suchodolski, aponta que o conceito de alienação é fundamental para a compreensão da teoria marxista, e apresenta a sua concepção:

A alienação deixou de significar apenas uma aventura do pensamento humano ou de um processo de melhoria que a didática tinha que estar subordinada ao espírito objetivo, a alienação também deixou de ser um conceito tendente a esclarecer apenas o mecanismo das ilusões religiosas

dos homens, que atribuíam um valor objetivo e supraterrestre às obras da sua própria imaginação ou às suas próprias necessidades. A alienação tornou-se [...] contrário, num conceito que caracteriza a vida real dos indivíduos nas condições da sociedade classista. Tradução da pesquisadora (Pacheco, 1980, p. 77-78).

Ao longo da sua obra Marx defende a educação pública e gratuita para todas as crianças, a abolição do trabalho infantil e fabril como possibilidade de melhoria da condição de vida e trabalho das futuras gerações. Ressalta igualmente que os comunistas não inventaram a intervenção da sociedade na educação; mas procuram apenas modificar os atores envolvidos nesta intervenção, arrancando-a da influência da classe dominante (Marx, Engels, 2003, p. 42.). Marx reafirma em *O Capital* que “para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação” (Marx, 2013, p. 289).

Marx e Engels entendiam que o proletariado era uma classe em expansão. Por serem muitos, a formação adquire um papel de grande relevância no processo de tomada de consciência de classe. O auto reconhecimento como classe revolucionária iniciaria a trajetória rumo à construção de uma sociedade socialista, o que transformaria de fato a sociedade.

Em relação a condição de vida e trabalho da classe trabalhadora, as mazelas vivenciadas são resgatadas por Engels:

Os operários mais pobres, para sobreviver com o pouco que ganham, devem recorrer – mesmo para adquirir produtos muito inferiores – a um artifício: como à meia-noite de sábado as mercearias têm de fechar e nada pode ser vendido no domingo, as sobras que se estragariam até segunda-feira de manhã são liquidadas, a partir das dez da noite do sábado, a preços irrisórios, embora nove décimos desses restos já não sejam comestíveis no domingo de manhã; mas praticamente essas sobras constituem o prato dominical da classe mais pobre, que as compras. Nessas circunstâncias, a carne vendida aos operários é intragável; porém, uma vez comprada, é consumida (Engels, 2008, p.110).

Diante das severas adversidades da vida, os trabalhadores produziam diferentes estratégias para sobreviver na precariedade. Como aponta Engels,

O proletariado é desprovido de tudo – entregue a si mesmo, não sobreviveria a um único dia, porque a burguesia se arrogou no monopólio de todos os meios de subsistência, no sentido mais amplo da expressão.

Aquilo de que o proletariado necessita, só pode obtê-lo dessa burguesia, cujo monopólio é protegido pela força do Estado (Engels, 2008, p.118).

O objetivo final do movimento político da classe operária segundo Marx é a conquista do poder político, algo que exige uma organização prévia e um desenvolvimento significativo através da luta econômica. Ele se distingue entre movimentos puramente econômicos, como greves por melhorias nas condições de trabalho em fábricas específicas, e movimentos políticos, como a luta por leis abrangentes, como uma jornada de trabalho de oito horas. Marx argumenta que os movimentos operários, embora originários de questões econômicas, evoluem para movimentos políticos de classe, com o objetivo de garantir que seus interesses sejam atendidos de maneira geral e obrigatória para toda a sociedade. Esses movimentos, além de dependerem de uma organização prévia, são também meios eficazes para desenvolver a luta da classe trabalhadora, como nos alerta Marx e Engels (1998) na obra “*O manifesto do partido comunista*”:

O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. Esta união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre operários de diferentes localidades. Basta, porém, este contato para concentrar as numerosas lutas locais, que têm o mesmo caráter em toda parte, em uma luta nacional, uma luta de classes. Mas toda luta de classes é uma luta política. (...)A organização do proletariado em classe e, portanto, em partido político, é incessantemente destruída pela concorrência que fazem entre si os próprios operários. Mas renasce sempre, e cada vez mais forte, mais sólida, mais poderosa (Marx; Engels, 1998, p. 47-48).

O Estado capitalista, para Marx negligencia a classe trabalhadora quando dificulta seu acesso a direitos básicos como moradia digna, salários que garantam a sobrevivência, acesso a transporte, lazer e educação escolar. O sistema por um lado oferece promessas de liberdade e sucesso, mas não consegue nem ao menos universalizar o acesso a condições adequadas de vida e trabalho. A educação escolar no contexto do capitalismo tem um papel fundamental para a manutenção do aparato do sistema capitalista, inclusive fazendo parte da superestrutura burguesa, ao lado do Estado, da família e da religião, como nos aponta Nadezhda Krupskaya (2017).

Ao analisar o papel da escola na sociedade capitalista, Krupskaya (2017), destaca como o sistema educacional está orientado para moldar os estudantes de acordo com os valores da classe dominante. Segundo a autora, o cotidiano escolar é

estruturado de forma a promover a obediência e o respeito às figuras de autoridade, inculcando nos alunos, desde cedo, uma veneração pelo poder, pela riqueza e pela educação burguesa.

A função principal da escola pública, na visão de Krupskaya, é fortalecer a moral burguesa nos estudantes, limitando sua capacidade de desenvolver uma consciência de classe. Esse processo visa transformar os alunos em indivíduos submissos e conformados, incapazes de questionar a estrutura social ou as desigualdades que dela derivam. Em resumo, a escola opera como um instrumento para perpetuar a hegemonia da classe dominante, condicionando os estudantes a aceitarem as hierarquias existentes e a eliminarem papéis que assegurem a manutenção do status quo (Krupskaya, 2017, p. 67-68).

A escola, enquanto instituição inserida em uma sociedade capitalista, não atua de forma neutra ou desinteressada. Gramsci (2001) aponta que a escola cumpre uma função ideológica no contexto das relações de produção, sendo um espaço onde se conformam os indivíduos às exigências do sistema produtivo. Nesse processo, a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para a consolidação da hegemonia da classe dominante (Gramsci, 2001). Saviani (2018) complementa que o sistema educacional é estruturado de modo a garantir que as diferentes classes sociais recebam formações distintas, condicionadas pela sua posição na estrutura socioeconômica. Assim, a escola não apenas reflete as contradições sociais, mas também participaativamente na sua reprodução e legitimação (Saviani, 2018).

Esse papel da escola está diretamente relacionado à divisão social do trabalho e à separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Para Gramsci (2001), essa separação é uma construção histórica que tem como função perpetuar a subalternidade de amplos segmentos da população, limitando suas possibilidades de ascensão intelectual e social. Saviani (2018) destaca que, no contexto brasileiro, essa lógica se expressa na dualidade estrutural do sistema educativo, em que há uma escola para as elites, com forte ênfase na formação teórica e crítica, e outra para as classes populares, voltada à formação técnica e adaptada às necessidades imediatas do mercado. Essa fragmentação do ensino, segundo Saviani (2018), é elemento constitutivo da própria organização da educação brasileira, que naturaliza e reproduz as desigualdades sociais.

Como alternativa a essa dualidade e ao papel reprodutor da escola, Gramsci (2001) propõe a instituição da escola unitária, modelo que visa oferecer a todos os estudantes uma formação inicial comum, de caráter geral, humanista e científico. Nessa concepção, a escola deve articular de forma equilibrada o desenvolvimento de capacidades intelectuais e técnicas, superando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (Gramsci, 2001). Saviani (2018) observa que essa proposta implica na adoção de um sistema educacional único, que promova a formação omnilateral, ou seja, que prepare o estudante não apenas para o trabalho imediato, mas para compreender criticamente a sociedade e atuar na sua transformação.

A escola unitária, conforme concebida por Gramsci (2001), não antecipa a separação entre formação teórica e prática e permite que, após uma formação geral comum, cada estudante possa escolher sua trajetória, seja ela de especialização técnica, de aprofundamento teórico ou de inserção produtiva. Saviani (2018) destaca que essa proposta não apenas democratiza o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas também cria condições para que os estudantes desenvolvam consciência crítica sobre sua posição social e sobre as possibilidades de transformação da realidade. A adoção de um modelo de escola unitária representa, portanto, uma estratégia para superar a função ideológica da escola no capitalismo, colocando a educação a serviço da emancipação humana (Saviani, 2018).

Da mesma forma, Suchodolski reconhecia o papel da educação na formação de uma juventude comprometida, com uma sociedade que superasse a divisão de classes sociais, nessa perspectiva Anita Helena Schlesener (2020), nos alerta sobre o papel da escola como um espaço contra hegemônico ainda que na sociedade capitalista:

A escola precisaria atuar na decifração das contradições, a fim de criar os mecanismos de uma abordagem mais precisa do real, superando as inversões que a ideologia apresenta. Esse trabalho exigiria criar as condições de apropriação de uma metodologia para compreender o real para além de suas aparências: a dedução e a indução, próprias da lógica formal, servem como abordagem inicial para uma ação educativa que permita a elaboração de uma consciência crítica (Schlesener, 2020, p.15).

Na sociedade capitalista, as condições materiais necessárias para a reprodução da vida, formação intelectual, participação política e exercício da

cidadania plena estariam acessíveis, visto que se produz o suficiente para que todos possam ter condições dignas de vida. Na prática, apenas uma pequena parcela da população é favorecida e exerce esta cidadania plena.

Para a grande maioria da classe trabalhadora, até o direito à educação escolar envolve processos de luta. Ainda que o trabalhador conquiste esse direito, quem legitima o conhecimento a ser ensinado é o próprio sistema que subjuga o trabalhador. A ideologia por traz do conhecimento escolar busca reproduzir os valores da classe dominante, normalizar suas perversidades e definir as objetividades e subjetividades que atendam aos seus interesses. A perspectiva de vida de milhares de estudantes é moldada, limitando a possibilidade do pensamento crítico e livre, e o auto reconhecimento como sujeito capaz de transformar a realidade, como nos alerta Gramsci (1981):

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista (Gramsci, 1981, p. 12).

A sociedade impõe obstáculos ao pleno exercício da prática educativa, principalmente se tal prática tem um caráter emancipatório, e questiona valores e preceitos da classe dominante. A escola representa um espaço de socialização de aprendizagem de valores e formação de concepção de vida. Por este motivo, a educação escolar exerce um papel fundamental na manutenção da estrutura social. Os conteúdos escolares e toda a estrutura da escola buscam preservar e reforçar as ideias da classe dominante, revestindo-a de força e legitimidade, para assim justificar a acumulação de capital e a exploração da classe trabalhadora.

Produz-se uma massa de trabalhadores passivos e conformados cujos corpos são formatados para a vida social e o trabalho fabril. As demandas do capital devem ser atendidas em todas as suas dimensões. Trabalhadores e máquinas, independente da função que exerçam, são colocados quase em condição de igualdade, inclusive no processo de descarte. A produção das riquezas beneficia os donos dos meios de produção e não é estendida para beneficiar a coletividade dos trabalhadores, como nos alerta Schlesener (2020):

A estrutura curricular e a organização do conhecimento transmitido na escola fazem com que a formação escolar não privilegie o saber popular, nem a relação entre teoria e prática, que interessam aos trabalhadores. Deste modo, a formação limita-se a transmitir a cultura do ponto de vista da

história dos dominantes e de modo a manter a separação entre dirigentes e dirigidos (Schlesener, 2020, p.11).

A igualdade de acesso e oportunidade no processo educativo é uma questão importante na construção de uma sociedade igualitária que esteja focada em oferecer uma, instrução que prepare os jovens tanto para a atividade intelectual quanto para o trabalho material:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (Bakunin, 2003, p. 78).

Nesse sentido, a garantia de igualdade de acesso e de oportunidades no processo educativo constitui um elemento central para a construção de uma sociedade igualitária, na qual todos tenham condições de desenvolver suas potencialidades em diferentes dimensões da vida social. Nesse sentido, Bakunin (2003) destaca a necessidade de uma instrução integral, que contemple tanto a formação intelectual quanto a preparação para o trabalho material, assegurando que todos, independentemente de gênero ou origem social, tenham a possibilidade de se tornarem indivíduos completos, capazes de participar ativamente em todas as esferas da vida social.

De modo geral, a educação, inserida em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, reflete e reforça as contradições estruturais que organizam as relações sociais e de produção. No entanto, longe de ser um campo homogêneo ou neutro, a escola constitui também um espaço estratégico de disputa, onde valores, concepções de mundo e projetos históricos se confrontam. Essa compreensão permite reconhecer a importância da educação na formação crítica de uma consciência social, capaz de questionar a ordem vigente e compreender a historicidade das condições de vida. Assim, a luta por uma educação emancipatória, comprometida com a superação da exploração e da alienação, articula-se diretamente ao projeto de construção de uma sociedade em que a apropriação coletiva do conhecimento e das riquezas produzidas permita a realização plena das potencialidades humanas e a efetivação da liberdade como prática social concreta.

2.4 Educação e trabalho: a formação do *homem novo* na perspectiva marxiana e socialista

Nos diálogos entre educação e trabalho, Marx formulou ideias e conceitos que ainda hoje inspiram a formação de uma nova sociedade. Quando Marx (2017), resgata as reflexões de Robert Owen, destaca que o sistema fabril, embora marcado por condições de exploração e alienação do trabalho, também trouxe consigo elementos que poderiam servir como base para a construção de uma nova concepção educativa. Essa concepção, voltada ao futuro, prevê a integração entre trabalho produtivo, formação intelectual e desenvolvimento físico, de modo que crianças e jovens, a partir de uma certa idade, participem de atividades laborais combinadas com o ensino escolar e práticas corporais. Essa articulação entre trabalho, estudo e exercício físico não é meramente uma proposta pedagógica, mas expressa uma visão de educação integrada ao processo de desenvolvimento histórico da sociedade, na qual a formação dos indivíduos se dá de forma omnilateral, contemplando todas as suas dimensões humanas.

No sistema capitalista, a educação atua orientando o modo de pensar e agir dos estudantes. Frequentemente, as desigualdades sociais são mascaradas ou naturalizadas por meio de discursos que enfatizam a competitividade e o mérito individual, sem considerar as particularidades, os contextos sociais ou os princípios de equidade.

Historicamente, a concepção burguesa de escola mostrou-se limitada e contrária tanto aos interesses da classe trabalhadora quanto aos ideais socialistas de educação. Em resposta, a classe trabalhadora passou a organizar-se por meio de associações operárias, muitas delas inspiradas em experiências práticas, como as de Robert Owen, ou fundamentadas na produção teórica de Marx e Engels.

A educação, em sua função transformadora, deve estimular a participação ativa do sujeito em seu contexto histórico, para além de disputas ideológicas. Nesse sentido, Suchodolski (1976) ressalta a importância de uma abordagem pedagógica livre de inclinações idealistas e individualistas, especialmente no que se refere à ação coletiva das massas ao longo da história. Essa perspectiva alinha-se à ideia de que a educação deve dialogar com as dinâmicas sociais e históricas, fomentando

uma atitude participativa e crítica perante os processos que moldam a sociedade. A ênfase na ação histórica das massas orienta, assim, uma formação de indivíduos conscientes e comprometidos com transformações sociais, em oposição a visões puramente ideológicas ou individualistas.

Suchodolski (1976) aponta que as obras de Marx e Engels enfatizam a crítica ao idealismo filosófico, o qual desvincula o desenvolvimento humano das questões sociais concretas, moldando a perspectiva da consciência e do indivíduo como agentes atuantes no mundo, com a capacidade de influenciar e transformar sua realidade. Essa crítica lança luz sobre a divisão do trabalho no âmbito do sistema capitalista, que inicialmente segregou as esferas manual e intelectual, resultando em uma compreensão fragmentada que se distanciou do contexto concreto. Esse distanciamento levou a um tipo de formação purista, com ênfase em aspectos morais, teóricos e filosóficos.

No entanto, essa abordagem gerou conflitos e contradições nas relações de trabalho, além de tensionar as forças produtivas já existentes. A destruição da ideologia burguesa que, filosoficamente, opõe a classe trabalhadora, levaria a destruição da ordem capitalista, na qual se consuma a divisão do trabalho físico e intelectual fundamental para a divisão de classes

Em relação ao pensamento da classe dominante, Suchodolski (1976) observa que:

O pensamento da classe dominante- escreve Marx – são também, os mesmos em todas as épocas, os pensamentos dominantes, isto é, a classe que constitui o poder material dominante da sociedade constitui também o poder intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe simultaneamente dos meios de produção intelectual (...) os pensamentos dominantes não são senão a expressão ideal das relações materiais dominantes compendiadas em pensamentos. (Suchodolski, 1976, p.53).

Conforme discutido anteriormente, a experiência pedagógica de Robert Owen possibilitou a prática de preceitos que articulavam educação e trabalho, partindo da convicção de que essa integração agregaria um valor formativo essencial às crianças da classe trabalhadora. Owen defendia que o tempo diário das crianças deveria ser dividido entre atividades laborais na fábrica e a frequência escolar. Marx reconheceu a relevância dessa experiência, incorporando o princípio da articulação entre trabalho e educação em seus escritos sobre a formação da classe operária,

posição que, segundo Saviani (2005, p. 189), lhe rendeu "severas críticas dos setores conservadores".

Na obra “*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*” (1845), Engels denuncia veementemente o processo de exploração do trabalho infantil e posiciona-se contra ele. Contudo, foi apenas em 1847 que surgiram as primeiras formulações explícitas a favor da associação entre educação e trabalho, registradas em “*Princípios do Comunismo*”, texto redigido por Engels a pedido da Liga dos Comunistas, como ressalta Maria Alice Nogueira (1990, p. 45), importante pesquisadora brasileira do marxismo. Nessa obra, Engels ([1847] 1977, p. 281) defende que a educação das crianças deveria combinar “o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica”, não apenas para promover o desenvolvimento integral, mas também para superar a divisão social do trabalho.

Esse debate reaparece no célebre “*Manifesto do Partido Comunista*” (1848), de Marx e Engels, no qual se discute a necessidade de uma educação pública e gratuita, vinculada à limitação do trabalho infantil nas fábricas. Marx defendia que o trabalho infantojuvenil só poderia ser admitido se associado à educação, uma vez que, no contexto histórico em que viveu, a questão da abolição do trabalho infantil ainda não estava posta, mas sim a de sua regulamentação e vinculação ao processo educativo — posição defendida também por outros socialistas. Para Marx, a integração entre trabalho e educação seria decisiva para a formação de uma classe operária qualificada, consciente e crítica em relação às contradições do sistema capitalista.

Em 1875, Marx manifestou-se publicamente contra o *Programa de Gotha*¹⁵, defendido pela Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, fundada por Lassalle, e pelo Partido Operário Social-Democrata da Alemanha. O documento, ao contrário da perspectiva marxiana, pregava a supressão total do trabalho infantil, deixando de lado a articulação entre instrução e trabalho. Maria Alice Nogueira (1990, p. 111) ressalta esse episódio ao observar que o partido “não somente deixou de incluir entre as suas reivindicações a união da instrução com o trabalho, chegando inclusive a pregar (sob a influência da corrente lassaliana) a supressão do trabalho da criança”.

¹⁵ O Programa de Gotha consistiu na plataforma política que orientava o Partido Social-Democrata da Alemanha (SPD) durante seu congresso inaugural, de fundação realizado em 1875 na cidade de Gotha.

Na década de 1860, com a crescente organização do movimento operário inglês, a escola passou a ser compreendida como importante aliada no processo de formação da juventude trabalhadora. A ampliação do acesso ao conhecimento era vista como instrumento fundamental para aprofundar a compreensão do processo produtivo, fortalecer a disputa política e consolidar a consciência da unidade e da luta de classes como motor da transformação social. Essa perspectiva aparece de modo contundente em “*Crítica ao Programa de Gotha*” (Marx, 2010), onde o autor reafirma a centralidade da relação entre trabalho, educação e emancipação da classe trabalhadora:

a luta pela emancipação das classes trabalhadoras significa não a luta por privilégios e monopólios, mas por iguais direitos e deveres e pela abolição de todo domínio de classe; Que a emancipação econômica das classes trabalhadoras é, portanto, o grande fim ao qual todo movimento político deve estar subordinado como meio; Que todos os esforços visando esse grande fim falharam até hoje por falta de solidariedade entre as várias divisões do trabalho em cada país e pela ausência de um vínculo fraternal entre as classes trabalhadoras dos diferentes países; Que a emancipação do trabalho não é uma emancipação local nem nacional, mas um problema social que abrange todos os países em que existe a sociedade moderna e depende, para sua solução, da confluência prática e teórica de todos os países avançados (Marx, 2010, p. 77).

Marx e Engels compreendiam que a educação física tinha relação direta com o trabalho industrial que trabalhava o corpo com movimentos repetitivos. A prática de exercícios contribuiria para a saúde do corpo e mente. A educação tecnológica, chamada assim por Marx, era necessária para que os operários dominassem os processos de produção com o conhecimento do funcionamento das máquinas e também da rotina do trabalho para melhorar a organização e o processo de luta. Ao dominar os processos tecnológicos os trabalhadores relacionam, a teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, ensino e trabalho.

Marx reconhecia no processo educativo um potencial em conduzir as crianças e jovens ao domínio do conhecimento científico e tecnológico necessário à organização da classe trabalhadora a partir da organização do local de trabalho. Marx valorizava a educação que hoje denominamos de politécnica, pois compreendia a importância em se dominar os princípios técnicos para então controlar efetivamente os processos produtivos a partir dos conhecimentos, então promover mudanças profundas e concretas nas relações de produção.

A burguesia, classe que detém os meios de produção domina a macroestrutura do poder econômico, político e cultural e, portanto, o restante da

população, a partir de sua condição de classe e influência cultural e social, dita as regras de acordo com seus interesses classe, condenando a população operária a uma condição de miséria como aponta Marx e Engels (2009):

a classe dos operários assalariados modernos que, não possuindo meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver. Em estado capitalista a condição de pobreza e precariedade da vida dificulta o acesso a direitos básicos que poderiam garantir acesso a uma vida melhor à classe trabalhadora (Marx; Engels, 2009, p. 23).

A condição de classe que a sociedade capitalista se normatiza através da dominação com apoio de um aparato ideológico, mídia, escola, igreja produzem o convencimento da classe trabalhadora em incorporar o discurso de que “o sol nasce para todos” como aponta Gramsci:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e está expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2000, vol. 3, p. 41-42).

Recriando contraditoriamente os modos de vida, as relações sociais e de trabalho e a concepção de mundo, a burguesia alimenta-se da desigualdade social e da exploração da classe trabalhadora, como estratégia de condicionamento para a manutenção da vida na precariedade. Marx e Engels (1980) observam que:

desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx; Engels, 1980, p.36-37).

A educação escolar desempenha um papel fundamental tanto no processo de conformação de classe quanto na manutenção do sistema capitalista. No entanto, para atender às demandas da classe trabalhadora e contribuir para a transformação social, a escola e seu currículo devem vincular-se à realidade concreta e dialogar com elementos essenciais à emancipação, como a auto-organização, a coletividade e o trabalho, visando à formação do “novo homem”. Como aponta Suchodolski, tal formação seria resultado de uma revolução social.

No que se refere à crítica à escola burguesa, Lucília Regina de Souza Machado (1989, p. 107) observa que:

O projeto burguês de escola unificada pretende realizar a unificação escolar pela supressão das barreiras econômicas, políticas, religiosas, raciais e sexuais existentes ao acesso à escola, condicionando-o apenas a critérios psicopedagógicos. Advoga, também, realizar através dessa unificação a unidade nacional, infundindo um mesmo sentimento pâtrio, a identificar moral e culturalmente todo o povo (Machado, 1989, p. 107).

Em contrapartida, o propósito de uma educação socialista consiste em formar estudantes comprometidos com a construção de um novo projeto societário. A escola, nessa perspectiva, atua como mediadora de um processo formativo que desenvolve jovens ativos, autônomos e capazes de tomar decisões conscientes, aptos assim a transformar as concepções de vida e de mundo em sua realidade social.

A articulação entre trabalho e educação, presente nas obras de Marx e Engels, configurava-se como uma pauta de luta futura. Contudo, essa perspectiva educacional também passa a ser apropriada pelo capital, que, diante da modernização tecnológica e das novas exigências do processo produtivo, demanda uma formação compatível com a acumulação capitalista. Historicamente, a educação da classe trabalhadora constitui um campo de disputa e de relações de poder, no qual cada classe busca impor seu modo de pensar e sua visão de mundo, conforme afirma Anita Helena Schlesener (2020, p. 10):

A dimensão política da educação define - se a partir da compreensão da hegemonia como uma forma de exercício do poder que se concretiza pelo equilíbrio entre coerção e consenso, domínio e direção intelectual e moral; a formação para a vida se faz no movimento histórico no qual se instituem determinada relações de poder e de percepção da realidade de acordo com os objetivos do modo de produção (Schlesener, 2020, p.10).

Nesse contexto, a classe trabalhadora busca uma escola que promova o debate e a formação crítica, orientada para a luta coletiva. Trata-se de um projeto educacional que atenda aos seus interesses, fomentando a organização e a emancipação do proletariado, e que seja capaz de converter as contradições internas do sistema capitalista em possibilidades concretas de uma nova organização social.

A análise de Marx sobre as leis fabris de 1833 e 1864 revela o caráter contraditório dessas regulamentações, que surgiram a partir da organização da classe trabalhadora e de suas lutas por melhores condições de vida e trabalho.

Embora limitadas em seu alcance e condicionadas pelas relações sociais e econômicas do capitalismo em desenvolvimento, essas leis representaram avanços parciais na limitação da jornada de trabalho e no estabelecimento de condições mínimas de acesso à educação (Marx, 2017). Havia uma tensão entre a ampliação do tempo livre dos trabalhadores e a tentativa do capital de maximizar a exploração da força de trabalho, ocupando cada instante disponível com atividades produtivas (Marx, 2017). A luta por educação e por melhores condições de trabalho se insere, portanto, em um processo contraditório de conquistas e retrocessos.

Marx identificava, nesse contexto, a importância da formação política como parte fundamental do processo de emancipação da classe trabalhadora. Ao articular trabalho produtivo e ensino, possibilita-se não apenas o aumento da produtividade, mas também a formação de trabalhadores capazes de compreender o processo produtivo em sua totalidade, rompendo com a fragmentação imposta pela divisão capitalista do trabalho (Marx, 2017).

Lucília Machado (1989) observa que essa perspectiva possibilita o surgimento de um trabalhador capaz de ampliar suas funções e enfrentar as novas demandas tecnológicas e organizacionais da produção. Ao contrário do operário parcelar, restrito a uma função específica e repetitiva, o trabalhador político desenvolve habilidades que o capacitam a atuar em diferentes etapas do processo produtivo (Machado, 1989).

Além da preparação técnica, o ensino político, segundo Machado (1989), assume um papel estratégico ao contribuir para o fortalecimento da consciência de classe dos trabalhadores. Esse tipo de formação, ao integrar conhecimentos técnicos e científicos com uma visão histórica e social da produção, permite que os trabalhadores compreendam as contradições do modo de produção capitalista e as possibilidades de transformação social. Marx (2017) já antevia que a educação política, ao mesmo tempo em que amplia a produtividade e a eficiência, cria condições para a redução da jornada de trabalho e para a ampliação do tempo livre necessário ao desenvolvimento intelectual, cultural e político da classe trabalhadora.

Portanto, o ensino político, conforme Machado (1989), deve ser compreendido como parte de um projeto histórico mais amplo de emancipação da classe trabalhadora, articulando a formação técnica com o desenvolvimento intelectual e político dos trabalhadores. Essa perspectiva supera a visão limitada da formação apenas como preparação para o mercado, inserindo a educação no centro

da luta pela transformação social. Ao desenvolver capacidades físicas, intelectuais e criativas, o ensino politécnico contribui para a superação da alienação imposta pela divisão capitalista do trabalho e fortalece a capacidade da classe trabalhadora de compreender, resistir e transformar a sociedade em que vive (Machado, 1989).

Em síntese, este capítulo situou o pensamento de Bogdan Suchodolski na tradição marxista e evidenciou suas críticas à educação no contexto capitalista e as perspectivas de transformação social vinculadas ao projeto socialista apresentando e discutindo os principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Foram analisadas as relações entre educação, trabalho e consciência de classe, assim como os aportes que permitem problematizar o papel da escola como espaço de disputa ideológica e de formação política. Tal percurso teórico, sistematiza a contribuição do autor polonês e de outros intérpretes do marxismo, e destaca as lacunas e desafios que justificam a relevância desta investigação. À luz dessas reflexões, o capítulo seguinte será dedicado à análise da obra Teoria Marxista da Educação, de Suchodolski, compreendida como síntese e expressão de seu pensamento pedagógico e como eixo estruturante para a presente pesquisa.

CAPÍTULO 3 - TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO: O CLÁSSICO DE SUCHODOLSKI

Este capítulo dedica-se à análise da obra “*Teoria Marxista da Educação*”, de Bogdan Suchodolski, escrita na década de 1950 em um duplo contexto: de um lado, as profundas transformações sociais decorrentes da construção de um novo sistema educacional estatal na Polônia; de outro, os intensos debates teóricos sobre Marx e o marxismo que se seguiram à morte de Stalin e às revelações de Kruschev no XX Congresso do PCUS, particularmente acentuados no cenário polonês. Nessa obra, o autor resgata e sistematiza os princípios da filosofia social de Karl Marx e Friedrich Engels, examinando a educação como elemento estruturante da sociedade e como espaço marcado por contradições, pela luta de classes e pela busca da emancipação. A preocupação central de Suchodolski é evidenciar o lugar permanente da educação no pensamento marxiano, destacando seu caráter científico e filosófico e sua relação orgânica com a luta de classes.

No primeiro tópico, discute-se a intersecção entre educação, ideologia e transformação social a partir da leitura de Suchodolski. A escola é compreendida como aparelho ideológico voltado à reprodução das relações de produção capitalistas, mas também como espaço de desvelamento dos interesses de classe e de construção de uma compreensão crítica da sociedade. O autor propõe que a educação, em vez de restringir-se à instrução técnica e à adaptação ao trabalho, deve constituir-se como parte do processo histórico de emancipação da classe trabalhadora.

O segundo tópico analisa a interpretação de Suchodolski acerca do pensamento de Marx e Engels no campo educacional. São examinadas as críticas marxistas à alienação no trabalho e suas implicações para a formação humana, bem como a relevância da educação política como alternativa à fragmentação do saber imposta pelo modo de produção capitalista. Nesse horizonte, a educação deve articular teoria e prática, superando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual.

O terceiro tópico aprofunda a relação entre educação e luta de classes, ressaltando o papel da escola na formação da consciência proletária. Discute-se como a educação pode ser apropriada como instrumento revolucionário, preparando os trabalhadores para transformar as relações sociais e econômicas. A proposta de Suchodolski, nesse sentido, está vinculada à construção de uma nova sociabilidade,

em que os indivíduos tenham pleno domínio sobre os processos produtivos e culturais.

Assim, este capítulo enfatiza a atualidade das reflexões de Suchodolski para a compreensão da educação como instrumento de transformação social, inserindo suas contribuições no debate contemporâneo sobre os rumos da escola e da pedagogia em sociedades marcadas por desigualdades estruturais.

3.1 Educação, ideologia e transformação social: Bogdan Suchodolski e a teoria marxista da educação

Com uma concepção socialista de educação, Suchodolski defendia um projeto escolar voltado para a formação da consciência crítica, o trabalho significativo e a cidadania participativa. Ele desenvolveu o conceito de “educação para o futuro”, entendida como fundamental para a construção e consolidação de uma sociedade socialista. Essa proposta desafiava os paradigmas históricos de seu tempo e visava preparar a geração jovem para um futuro orientado por valores antagônicos aos do sistema capitalista.

No mesmo sentido, Suchodolski observa que o modo de produção capitalista produz e reproduz um sistema educacional subordinado ao trabalho produtivo, como também destaca Schlesener (2024, p. 168):

No sistema escolar a educação é entendida a partir das necessidades do modo de produção, ou seja, limita-se a adaptar o indivíduo às necessidades e exigências do mundo do trabalho e das funções na hierarquia que separa os dirigentes dos dirigidos [...] a educação escolar poderia propiciar aos alunos a formação de um pensamento crítico capaz de identificar e compreender as contradições (Schlesener, 2024, p. 168).

A perspectiva da autora reforça que o debate sobre direitos e garantias sociais deve integrar o processo educativo, estimulando tanto a compreensão da cidadania participativa quanto sua vivência no cotidiano escolar. Suchodolski (1976) argumenta que a tarefa da educação está intrinsecamente relacionada à transformação das relações de classe, de modo a tornar o mundo viável para toda a humanidade em suas dimensões social, cultural e laboral.

Sobre essa questão, Pistrak (2000, p. 38) adverte:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social,

reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (Pistrak, 2000, p.38).

Pistrak (2000) problematiza, assim, a contradição inerente à relação entre educação e trabalho no capitalismo: de um lado, o trabalho como atividade transformadora intencional; de outro, o conhecimento sistematizado como formador de consciência. No entanto, ambos são cooptados pelo sistema econômico para sua própria reprodução, esvaziando-se de sentido transformador e tornando-se “anêmicos”.

Imbuído dessa compreensão, Suchodolski (1976) ressalta que os estudos de Marx e Engels são fundamentais para analisar o processo de desumanização inerente ao capitalismo, característico do trabalho alienado — resultado de uma sociedade classista e mantida pela propriedade privada.

Nesse sentido, a educação em uma perspectiva marxiana assume a tarefa histórica de transformação social, ressignificando as relações humanas e tendo como princípio uma formação que possibilite ao homem desenvolver suas potencialidades, a cidadania participativa e o envolvimento na construção de uma sociedade menos desigual.

Ao longo da “*Teoria Marxista da Educação*”, Suchodolski (1976) entende que faz parte da estrutura da sociedade capitalista oferecer um sistema educacional pensado pela classe dominante para manter a lógica de subjugação da classe trabalhadora. Por essa razão, “a educação não promove igualdade social; é, na realidade, um alicerce da hierarquia burguesa moderna” (Suchodolski, 1976, p. 11). Logo, uma vez que ainda estamos sob a égide desse sistema, a educação opera por meio da contradição, com profundas disparidades para as camadas populares. Para estas é destinada uma instrução técnica, superficial e fragmentada, enquanto para a classe dominante, tem-se o acesso a saberes complexos e estruturas formativas robustas.

Essa constatação é esboçada por Suchodolski (1976) ao afirmar que:

O ensino nacional, especialmente o ensino operário, é um elemento necessário da produção. No entanto, no capitalismo tem a tarefa exclusiva de formar forças de trabalho baratas e nunca ultrapassar os limites que os interesses da produção capitalista exigem (Suchodolski, 1976, p. 12).

Nesse contexto, quando se analisa com criticidade a perspectiva de ensino voltada à formação para o trabalho operário, tem-se a dimensão do quanto tal educação é fragmentada e voltada apenas para a constituição de mão de obra, sem oferecer a possibilidade de acesso à cultura e constituição de capital cultural, indo na contramão da educação acessada pelos filhos da classe dominante (Gramsci, 2000)

Por sua vez, Suchodolski (1976), nos leva a refletir sobre a educação no capitalismo e sua subserviência aos interesses da burguesia e apontando que somente as mudanças nas relações sociais poderão constituir uma nova educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora. A escola, portanto, como instituição formadora se adapta às novas formas requeridas pela industrialização vigente. Se a escola inicia um processo de institucionalização para atender aos anseios do capitalismo, ela não pode oferecer uma formação crítica que desvele a realidade da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, Schlesener (2024) nos apresenta a seguinte reflexão:

A crítica a sociedade capitalista nas novas dimensões que assume a ideologia mostra que a luta pela cultura popular, assim como por uma nova escola, são pontos fundamentais para a organização de movimentos sociais que visam novas formas de resistência social e política (Schlesener, 2024, p.198).

Sendo assim, o caminho proposto na teoria marxiana da educação seria pautado pelo rompimento com a formação unilateral do sistema capitalista, formando os estudantes na perspectiva da educação integral e da politécnica, na superação de oposições tais como entre teoria e prática, formação e produção. Sendo oportunizado o acesso ao conhecimento das diversas ciências e associando-o ao trabalho produtivo, apontando como principal característica a capacidade do homem de alterar a natureza e transformar a realidade concreta e cotidiana.

Neste aspecto, o sentido de prática e teoria no cerne da concepção marxista de educação, difere daquele apresentado na perspectiva capitalista:

O desafio de um projeto educacional democrático seria efetivamente o de formar um novo homem que tivesse condições sociais e políticas de desenvolver suas capacidades individuais, colocando-as a serviço da coletividade. Uma nova situação em que se deveria redefinir a relação indivíduo-sociedade, criando possibilidades de autodisciplina e de liberdade individual Schlesener (2024, p.171).

A política educacional, portanto, apresenta-se como um objetivo alcançável, para transformar uma realidade potencialmente moldada pela educação. A crítica ao *status quo* é vista como essencial para pavimentar o caminho desse futuro desejável, em uma perspectiva socialista de sociedade.

Tal empreendimento é bastante desafiador visto que entra em conflito com o pensamento hegemônico defendido pela classe dominante. Como destaca Marx e Engels (2007):

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio (Marx; Engels, 2007, p. 55-56).

No mesmo sentido, ao longo de sua obra, Bogdan Suchodolski procurou construir uma teoria marxista da educação seguindo os preceitos do materialismo histórico-dialético dando continuidade a questões pouco exploradas. Buscou compreender a partir de Marx o conceito de liberdade do homem ao superar a alienação, além do processo de exploração do homem sobre o homem e como se deve desenvolver os métodos necessários para a transformação dessa realidade. Como os leva a refletir Marx (2008 p. 13) na obra “*Contribuição à crítica da economia política*”:

O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência dos homens que determina sua existência. A um certo nível de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção em vigor, ou o que não passa de uma expressão jurídica das mesmas com as relações de propriedade, no seio das quais elas se moviam até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se transformam em grilhões delas. Começa então um processo de revolução social. Com a mudança da infraestrutura econômica toda a imensa supraestrutura se revoluciona mais rápida ou mais vagarosamente (Marx, 2008 p. 13).

Inspirado nesta visão, Suchodolski (1976), em seu primeiro capítulo, levanta questões relacionadas à atividade revolucionária que dialoga com o desenvolvimento dos problemas pedagógicos.

Para que a revolução de um povo e a emancipação de uma classe particular da sociedade civil coincidam, para que um estamento seja reconhecido como o estamento de toda a sociedade, outra classe tem de concentrar em si todos os males da sociedade, um estamento particular tem de ser o estamento do repúdio geral, a incorporação dos limites gerais. Uma esfera social particular terá de olhar-se como crime notório de toda a sociedade, a fim de que a libertação de semelhante esfera surja como uma autoliberação geral. Para que um estamento seja um estamento libertador para excelência, é necessário que outro estamento se revele abertamente como o estamento da opressão. O significado negativo e universal da nobreza e do clero francês produziu o significado positivo e geral da burguesia, a classe que junto deles se encontrava e que a eles se opôs (Marx, 2006, p. 154).

O autor, advoga que o trabalho educativo, na visão de Marx, é uma atividade social e política. Fica evidenciado que a educação tem um caráter ideológico, ou seja, ela sempre leva a “algo”. Isto se contrapõe a uma educação retrospectiva, na qual o homem educa-se pela tradição, e não por participação. A educação, no entanto, se desenvolve historicamente e depende de fatores políticos, sociais e econômicos.

Suchodolski (1976) defende que a preocupação com o homem se manifesta principalmente na produção do jovem Marx, e ganha contornos distintos ao longo de sua maturidade. O período de sua juventude não delimita o encerramento de questões humanísticas em sua obra, mas “constitui o momento da gênese criadora do pensamento materialista” (Suchodolski, 1976, p.24). A questão da libertação do homem atinge um outro nível. Em sua fase madura, Marx inicia uma caracterização mais complexa sobre a origem da exploração do homem e quais seriam os métodos para romper com essas cadeias.

Conforme Suchodolski (1976), encontram-se em Marx preocupações com a humanidade dentro do sistema capitalista como essenciais para a atividade educativa. Nessa perspectiva, visando defender os valores humanistas, nosso autor assumiu dois compromissos importantes: estudar a obra completa de Marx, de modo a fundamentar sua obra “*Teoria Marxista da Educação*” e apresentar para a sociedade polonesa um projeto educativo capaz que transpor a lógica de formação capitalista que visava formar para o mercado de trabalho e a subserviência.

Portanto, a educação inserida na luta de classes deve ser um campo de disputa¹⁶ ideológica e prática, implicando em clareza teórica: adoção do materialismo

¹⁶ A expressão “campo de disputa” não aparece nos escritos de Marx e Engels, constituindo-se em elaboração posterior no âmbito das Ciências Sociais, notadamente em Pierre Bourdieu, para designar espaços de conflito simbólico e material. No entanto, sua utilização no contexto desta pesquisa se ancora em uma leitura marxista da educação, em diálogo com Gramsci, para quem a escola e demais

histórico-dialético como método de análise e do marxismo como teoria do conhecimento, projeto pedagógico revolucionário que oferece possibilidade de formação crítica a partir da dominação científico-tecnológico, consciência política e engajamento na transformação social resultado da luta de classes. Superando assim, a lógica capitalista e tendo como perspectiva a construção de uma educação que prepare os trabalhadores para gerir coletivamente a produção material e cultural, rumo a uma sociedade sem classes.

3.2 A contribuição de Suchodolski na interpretação do pensamento de Marx e Engels

Suchodolski (1976) comprehende que a preocupação com o ser humano permanece ao longo de toda a obra de Marx, ainda que assuma formas distintas. Em sua fase inicial, essa preocupação manifesta-se por meio da luta contra a opressão do proletariado; já em sua maturidade, Marx expressa o mesmo compromisso por intermédio da crítica da economia política, explicitando o funcionamento de um sistema que impede a autorrealização humana.

No proletariado concentram-se todas as forças necessárias para a libertação humana. É nessa classe que as injustiças e explorações adquirem forma concreta. A união entre a filosofia e o proletariado possibilita a construção da consciência de classe e atua na emancipação dos indivíduos frente à sociedade classista. Dessa forma, tal articulação promove, por meio da teoria e da prática, a fundação de uma nova ordem social. Nesse processo, a educação marxiana está indissoluvelmente vinculada à transformação social sob a direção do proletariado (Suchodolski, 1976).

Nesse movimento, a análise da alienação, da exploração do trabalho e da expropriação do ser humano de suas próprias potencialidades converge para a compreensão da educação como prática social diretamente vinculada às contradições de classe. A educação, nesse sentido, não se limita à transmissão de saberes ou valores, mas expressa e reproduz os fundamentos ideológicos da sociedade burguesa, ao mesmo tempo em que carrega em si a possibilidade de

instituições sociais são espaços de hegemonia e contra-hegemonia, ou seja, de reprodução e, simultaneamente, de resistência. Assim, ao empregar o termo, busca-se evidenciar a escola como espaço contraditório, no qual se travam lutas ideológicas próprias da luta de classes, sem incorrer em anacronismo ao atribuir a expressão diretamente a Marx (Nota da autora).

formação crítica da consciência de classe e de contribuição para a luta pela superação da ordem capitalista.

A posição de Marx é de luta histórica e material contra a alienação do homem, que produz o mundo e não se reconhece nele. Na sociedade capitalista, o homem segue o ritmo da máquina e como produto de seu trabalho não vê o que fez, mas sim o dinheiro de seu salário. Neste processo, o homem aliena-se e por mais que a associação entre trabalho produtivo e ensino seja desejável para Marx, na sociedade burguesa a educação para o trabalho se torna uma relação abominável (Suchodolski, 1976). Essa relação mantém e reproduz uma sociedade capitalista desumana, que antagoniza com os preceitos de uma educação marxiana, engajada na luta pela libertação do homem e pela extinção do sistema que o opõe.

Assim, a oposição materialista de alienação de Marx à idealista de Hegel é um aspecto importante na formulação de uma teoria marxista da educação. Nesse processo de alienação, que acompanha o trabalho produtivo do homem, a educação está estreitamente vinculada ao processo histórico da atividade social e à sua produção. A educação marxiana vai contra a natureza humana configurada pela burguesia, onde as necessidades humanas são destruídas pelas necessidades falsas de acumulação de capital, que é o fundamento do trabalho educativo na sociedade de classes.

A leitura que Suchodolski (1976) faz de Marx é:

O papel da filosofia está intimamente ligado à transformação material nas condições de vida da população. Essa ideia é que faz Karl Marx se distanciar da concepção de alienação de Hegel. Em amplo estudo realizado sobre a filosofia do direito de Hegel e também nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx supera a concepção de alienação afirmando que suas raízes devem ser encontradas nas relações materiais que o homem cria, apesar da pouca consciência sobre elas, devido à propriedade privada que expropria o homem de sua humanidade (Suchodolski, 1976, p.28).

Marx, portanto, afasta-se cada vez mais de uma educação metafísica, onde o educar representa o autoconhecimento e a emancipação do meio social. O homem encontra a si mesmo na emancipação que acompanha a transformação social. Portanto, a educação deve estar ligada à atuação material na transformação da sociedade de classes.

Observa-se que a preocupação com o homem proletário e sua opressão na sociedade de classes, não se esgota na crítica marxiana do sistema de produção capitalista. A incapacidade do homem de expressão e formação através do trabalho,

característica própria do ser humano, expropria a humanidade das diferentes classes. A diferença é que a burguesia assume essa realidade em seu benefício, e o proletariado, para aqueles que não tentaram entrar na corrida de grande acumulação de capital, luta por um sistema de produção livre e consciente.

Na perspectiva de Suchodolski (1976), a trajetória de Engels também fundamenta a formação do pensamento humanista de Marx e, consequentemente, contribui para a construção de uma teoria marxista da educação. Enquanto Marx dedicou-se aos problemas filosóficos relacionados ao ser humano e à sociedade, Engels concentrou-se em questões empíricas e práticas que emergiram de sua experiência concreta. Foi nesse percurso que Engels deparou-se com o caráter classista da escola. As contribuições de ambos são, portanto, complementares: identificam problemas pedagógicos na educação da classe trabalhadora e dedicam espaços significativos em suas obras à educação e à cultura, aspectos centrais para Suchodolski.

Para Engels, a escola funcionava como pano de fundo das relações sociais. A ideologia da sociedade burguesa era o elemento determinante da organização, do currículo e dos métodos educacionais. A burguesia promove uma educação ideologicamente orientada e desvaloriza o patrimônio cultural genuíno, uma vez que a ciência e a arte representam perigo por poderem disseminar ideias contrárias aos seus interesses.

Para Marx e Engels (2015), a ideologia constitui uma forma de consciência distorcida que oculta as condições materiais e as relações sociais concretas. Sistemas filosóficos e políticos, nessa perspectiva, frequentemente ignoram os processos históricos reais que estruturam a sociedade. Suchodolski (1976) interpreta que, em Marx, as ideologias derivam integralmente das condições materiais, sendo moldadas pelas relações de produção vigentes em cada contexto histórico específico. Elas não possuem desenvolvimento autônomo ou independente, mas são constantemente produzidas e transformadas pela dinâmica da organização socioeconômica e pelas circunstâncias históricas particulares.

A educação, ao reproduzir a ideologia burguesa, dissocia-se da ciência histórica ao omitir a relação entre o desenvolvimento do capitalismo e os processos de expropriação. Essa forma de educação consolida a concepção de um sujeito burguês, orientado pela acumulação e pela defesa da propriedade privada, incapaz de reconhecer a própria condição de ser social. Sob a análise materialista, a

ideologia presente na educação, identificada por Engels como reflexo direto das relações sociais, só poderá ser superada com a transformação dessas relações.

Suchodolski (1976) destaca que, para Engels, o fim do feudalismo não significou libertação para a maioria, mas a substituição da servidão direta por uma forma ampliada de sujeição, na qual a dominação de pessoas por pessoas foi substituída pela dominação das coisas sobre as pessoas, resultante da propriedade privada. Essa dominação, ao se contrapor à plena realização da humanidade, priva os indivíduos do controle sobre o próprio trabalho e seus produtos.

Embora as formulações de Engels apresentem trajetórias teóricas distintas das de Marx, ambas convergem para a defesa do comunismo revolucionário, para a crítica ao idealismo e para a constituição de um materialismo histórico e dialético, conforme aponta Suchodolski (1976). Esse materialismo, voltado à compreensão da alienação e da emancipação humana, parte da constatação de que o mundo social, produto da atividade coletiva, encontra-se desumanizado pela apropriação privada dos meios de produção. Considerando que a formação humana ocorre no confronto e na interação com o meio social, a realização plena da humanidade exige a transformação dessas condições materiais, o que implica a socialização dos meios de produção.

Neste contexto, o conhecimento do indivíduo deve ser desenvolvido pelas tarefas históricas de classe e assim, uma educação verdadeira plena seria atingida pela participação no movimento histórico. Tal participação fortalece os homens, mas a crítica, no entanto, representando aqui o afastamento de posições idealistas, anularia a personalidade. Diante do programa comunista elaborado por Engels e Marx, a educação é a atividade social de classe inserida no pensamento materialista. A educação como instrumento de propagação da ideologia burguesa só reforça e reproduz as relações existentes.

Suchodolski (1976) aponta que o pensamento pedagógico elaborado Marx e Engels não cria outra ideologia, mas sim armas intelectuais para ação do proletariado. Numa sociedade de classes, não existe possibilidade de desenvolvimento do homem e de suas capacidades. A sua formação nesse sistema é unilateral. No entanto, o comunismo, horizonte da filosofia social marxiana e da educação defendida por ele, estabeleceria um tipo de produção que satisfaz todas as necessidades dos homens.

Em uma nova sociedade, onde se estabelece um novo patamar técnico, as aptidões dos homens também mudam. Segundo Suchodolski (1976), Engels define que a formação do homem no comunismo deve ser polifacetada – homens completos que sejam capazes de compreender todo o sistema de produção. Nesse sentido, a educação permitirá aos jovens participar rapidamente do sistema produtivo como um todo, criando as premissas necessárias para que possam transitar de um ramo industrial a outro, conforme as necessidades da sociedade ou de suas próprias aptidões (Suchodolski, 1976).

A educação que Engels denomina de “educação industrial”, colabora com a supressão de classes e a oposição entre o campo e a cidade. Suchodolski (1976) chama o ensino defendido por eles de “conhecimentos polítécnicos” e apresenta, segundo “*O Capital*” e instruções dadas por Marx no Congresso de Genebra, que o perigoso não é crianças trabalhando e sim as condições de trabalho delas, Suchodolski (1976). A participação dos estudantes no trabalho produtivo e no ensino político ligado a ele contribui com a ação revolucionária de destruição da ordem capitalista e a superação da divisão do trabalho concretizada por tal ordem.

A importância pedagógica desse ensino político se expressa em três características, para Suchodolski. As tarefas educativas das reivindicações revolucionárias correspondem tanto ao trabalho físico como ao intelectual. A educação dialética relaciona ensino e trabalho, teoria e prática e o ensino com a produção. O ensino político acaba com o antagonismo entre o ensino geral (propedêutico) e ensino profissional, possibilitando a todos uma formação onde o desenvolvimento humano se dá em todos os seus aspectos.

Percebe-se pelo exposto que as preocupações de Marx, mesmo durante suas críticas ao sistema, são em relação ao homem que vive em um mundo desumanizado. “Do ponto de vista humanista e moral, é evidente que o balanço da economia capitalista é negativo” (Suchodolski, 1976, p.87). Aliada a isso está a tarefa educativa. A filosofia social marxiana dedica-se a expressar a educação do ponto de vista materialista e dialético, no horizonte da mudança social para o comunismo. E esse horizonte também é expresso por Engels, importante teórico ressaltado por Suchodolski para pensarmos uma teoria marxista da educação.

No caminho da construção de uma teoria marxista da educação, Suchodolski (1976) encontra importantes pontos na filosofia social marxiana e nos escritos de Engels para pensar o homem e sua formação. Visto isso, uma educação marxista só

pode ela mesma retomar os preceitos educacionais expressos por Marx. Nesses, a tarefa da educação está ligada à transformação das relações de classe social. O modelo no qual a sociedade se encontra é insustentável do ponto de vista da formação humana.

Esse entendimento da educação como prática social, histórica e dialética, indissociável das condições materiais e das relações de produção, insere-se diretamente na formulação de uma teoria marxista da educação, tal como interpretada por Suchodolski (1976). Essa teoria busca não apenas descrever as funções da educação no capitalismo, mas revelar suas determinações de classe e suas possibilidades históricas como instrumento da luta proletária, vinculando a formação humana ao processo concreto de transformação social.

Suchodolski (1976) ressalta que a construção de uma teoria marxista da educação não deve se limitar à eleição de pontos fixos da filosofia de Marx, tampouco cristalizar uma única interpretação como a correta. A relevância atribuída por Suchodolski a Engels se explica não apenas pela proximidade entre os dois autores, mas também pelas investigações culturais de Engels em sua juventude, que contribuíram para a formulação de uma concepção materialista e dialética da cultura e da educação. Segundo Suchodolski (1976), a base concreta da teoria marxista da educação reside na compreensão da educação como parte integrante da superestrutura social, diretamente condicionada pelas relações materiais de produção.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida historicamente como elemento que expressa e reproduz as contradições da sociedade dividida em classes, ao mesmo tempo em que pode se converter em instrumento de luta e de formação crítica da classe trabalhadora. Portanto, a teoria marxista da educação se fundamenta no materialismo histórico-dialético, que analisa a relação entre infraestrutura econômica e superestrutura ideológica, compreendendo a educação como campo de disputa¹⁷ entre a reprodução da ordem vigente e as possibilidades de transformação social (Suchodolski, 1976).

Com base nessa perspectiva, a crítica marxiana à alienação articula-se à concepção de que a educação, enquanto dimensão da superestrutura, deve ser compreendida como espaço contraditório entre a reprodução das condições de dominação e a constituição de uma consciência de classe vinculada ao projeto

¹⁷ Cf. nota 16.

histórico de emancipação humana. Essa compreensão materialista e dialética da educação permite que Marx e Engels associam diretamente a luta educacional à luta política, evidenciando o papel estratégico da formação intelectual e cultural no enfrentamento da ideologia burguesa e na construção de uma nova sociabilidade.

Da divisão social do trabalho, como algo advindo das necessidades fisiológicas, para a divisão do trabalho imposto pelo desenvolvimento industrial capitalista, houve uma precarização do trabalhador. O trabalho alienado destrói a característica do ser humano e esse é resultado de uma sociedade de classes mantida pela propriedade privada. Portanto, Marx se afasta da concepção idealista de alienação, pois essa não altera a sociedade que ignora o que é próprio do homem.

Nesse sentido, a educação marxiana está ligada à tarefa histórica e de classe de alteração da sociedade desumanizada. A educação tem como horizonte a socialização dos meios de produção e uma formação que possibilite ao homem, através do desenvolvimento de seus potenciais, conhecer todo o trabalho produtivo da sociedade. Essa é uma preocupação nítida para Suchodolski, que vê no ensino burguês a destruição da cultura humana, que relega o conhecimento das ciências e ignora o potencial artístico do homem.

Fica claro, então, que o caminho para uma teoria marxista da educação deve ser pautado pelo rompimento com a formação unilateral do sistema capitalista; no conhecimento de diferentes técnicas contra a divisão do trabalho; pela tentativa – na tensão com o próprio sistema – de formar os estudantes na superação de oposições tais como teoria e prática, formação e produção. E o caminho para essa teoria também deve permitir o conhecimento das diversas ciências e associá-las ao trabalho produtivo, enquanto característica do homem de alterar a natureza.

Isso remete a uma preocupação com a própria conservação da natureza, pois o trabalho enquanto potencial humano só pode existir enquanto livre e consciente, mas também enquanto houver natureza viva, pois essa já foi até mesmo mercantilizada pelo capital. Revela-se com isso como o pensamento de Marx foi grandioso, preocupado principalmente com o homem e sua humanidade sem deixar, porém, de pensar no todo complexo social.

Nessa perspectiva, a educação aparece como parte integrante do processo de conscientização e organização da classe trabalhadora, sendo indissociável da luta política e da crítica à ordem burguesa. Para Marx e Engels, a formação crítica e

a apropriação do conhecimento científico e histórico pela classe trabalhadora representam etapas fundamentais na construção de uma nova ordem social, em que o desenvolvimento humano pleno substitui as necessidades impostas pela acumulação capitalista.

Ao analisar o percurso intelectual e político de Karl Marx, Suchodolski (1976) destaca que, ao longo de sua juventude e de sua atuação política inicial, Marx desenvolveu uma crítica cada vez mais intensa ao Estado absolutista, ampliando progressivamente suas formulações em defesa de exigências democráticas radicais. Inicialmente vinculado aos setores da burguesia alemã de inclinação progressista e a círculos intelectuais de orientação esquerdista, Marx, em determinado momento, passa a se posicionar como “cisionista”, termo utilizado para expressar seu rompimento com o democratismo revolucionário burguês e sua adesão ao comunismo (Suchodolski, 1976). Esse processo de ruptura não ocorreu de modo abrupto, mas como resultado de uma compreensão mais aprofundada das contradições sociais e da constatação de que as demandas democráticas formais, defendidas por parte da burguesia, eram insuficientes para promover a emancipação da classe trabalhadora.

Suchodolski (1976) observa que a crítica de Marx não se restringiu à estrutura política, mas avançou sobre toda a ordem social burguesa e sua classe dominante, assumindo o caráter de uma crítica de fundo à sociabilidade capitalista. Nesse sentido, a convicção de Marx de que “a tarefa do pensamento humano consiste em desmascarar o mundo burguês e cooperar com a revolução que se anuncia e devolve a dignidade humana” (Suchodolski, 1976, p. 24) revela a concepção de que o pensamento crítico não é uma atividade contemplativa ou meramente interpretativa, mas um elemento ativo da luta de classes. Tal perspectiva materialista-histórica insere o pensamento e a produção teórica como práticas sociais vinculadas às condições concretas da luta política e à disputa por uma nova ordem social, na qual a dignidade humana seria restaurada a partir da superação das relações de exploração (Suchodolski, 1976).

Outro ponto destacado por Suchodolski (1976) é que Marx não se limitou a formular críticas ao mundo burguês, mas buscou “deduzir da crítica do velho mundo os princípios do novo mundo” (p. 24). Essa formulação revela um aspecto fundamental do método marxiano, que comprehende a crítica como parte integrante do processo de construção de uma nova ordem social, fundada sobre bases

radicalmente distintas daquelas que caracterizam a sociabilidade capitalista. Para Marx, a crítica não é um mero exercício acadêmico, mas um movimento de negação e superação dialética da ordem vigente, a partir do qual emergem as possibilidades históricas concretas de emancipação humana e reorganização da sociedade.

Nesse sentido, o autor destaca que Marx concentrou sua análise nas “relações históricas onde observou a unidade dialética entre o ser e a consciência” (Suchodolski, 1976, p. 24), rompendo com as concepções filosóficas idealistas que subordinavam a materialidade social à consciência. Esse princípio, fundamental no materialismo histórico-dialético, indica que a consciência humana não é uma entidade abstrata ou autônoma, mas resulta das condições materiais de existência, sendo simultaneamente determinada por elas e atuando sobre elas. Dessa forma, Marx supera as formulações idealistas que tratavam o ser como consequência da consciência e constrói uma abordagem em que a transformação das condições materiais é condição indispensável para a emancipação humana e para a formação de uma nova consciência social.

Em 1844, o primeiro problema discutido na obra *“Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”*, onde Marx analisa as questões entre a filosofia e a luta do proletariado por sua libertação, a partir do entendimento que o papel da filosofia é de libertar o homem de suas amarras imaginárias e subjetivas que o subjugam, libertando-o de uma ilusão de vida e trazendo-o para a sua realidade estimulando-o a refletir sobre sua condição de vida e o estimulando a transformar sua realidade e a educação perpassa tudo isso.

Suchodolski, compreendia que para Marx a filosofia tinha esse papel educativo de desvelar a realidade através do pensamento crítico, para que isso aconteça ele entendia que não bastava que o pensamento estimule para a transformação da realidade, é necessário ao mesmo tempo que a realidade que está inserido estimule o pensamento. Suchodolski, (1976, p. 27) faz a seguinte afirmação:

O proletariado é uma classe emancipada por excelência, isto é uma classe onde todas as injustiças e explorações são realidade, uma classe em que se concentram todas as forças que tendem para uma libertação humana, verdadeira, geral, de base. No proletariado, pois a filosofia encontra suas armas materiais e na filosofia o proletariado encontra suas armas espirituais. Esta união dá origem a que a libertação dos homens das cadeias da sociedade classista e dos credos e ensinamentos falsos deve alcançar o êxito em dois processos unidos mutuamente por uma

dependência recíproca. Formação da consciência de um novo homem e a construção de uma nova ordem social (Suchodolski, 1976, p. 27).

A sociedade deveria ser construída a partir de uma nova consciência do homem e da construção de uma nova ordem social, Marx compreendia a educação como uma atividade social e política que se realizava no campo das ideias, influências educativas e convicções e afetava o meio que o sujeito vivia, para ele esse processo estava a serviço do processo de evolução histórico da humanidade se contrapondo as concepções reacionárias de mundo, como aponta Suchodolski, interpretando Marx.

Suchodolski (1976) constata que Marx rompe a perspectiva hegeliana de alienação do homem como processo espiritual. Para Hegel o espírito tinha a capacidade de criar o novo e alcançar resultados muitas vezes incompreensíveis e invisíveis. Para Marx, a alienação é um processo a ser superado, porque desumaniza o homem e o desvincula de sua essência e seus desejos individuais. A subjetividade existencialista hegeliana, contribui para o fortalecimento e processo da alienação capitalista, pois desvincula o desenvolvimento humano do processo social.

A relação da educação e de processos educacionais emancipatórios com a teoria marxista começa pelo entendimento de que é a partir do trabalho humano que o homem cria, transforma e se educa, transformando a sua realidade e seu ambiente social. As questões do materialismo desenvolvido por Marx transcendem os contextos históricos e teóricos específicos de sua formulação, mantendo relevância para o debate educacional contemporâneo.

Engels, principal colaborador intelectual e amigo pessoal de Marx, teve contato direto com as bases do materialismo a partir de sua experiência prática como administrador da fábrica têxtil de seu pai. Seu convívio com os trabalhadores, permitiu-lhe compreender em profundidade as relações e condições de trabalho no ambiente industrial. Suas observações empíricas, somadas a um rigor analítico, contribuíram decisivamente para o desenvolvimento das reflexões de Marx sobre o materialismo.

Em sua crítica ao sistema educacional, Engels questionou o método de ensino baseado em “belas obras” e teorias pedagógicas desconectadas da prática, como aponta Suchodolski. Os professores, segundo ele, abordavam os conteúdos sob uma perspectiva moralizante, que reforçava a manutenção das relações sociais

capitalistas. Como exemplo das contradições do sistema, Engels analisa a crise habitacional, problemática crônica do capitalismo:

O que hoje se entende por escassez de habitação é o particular agravamento das más condições de moradia dos operários em consequência da afluência repentina de população para as grandes cidades; é um formidável aumento dos aluguéis, uma maior aglomeração de inquilinos em cada casa e, para alguns, a impossibilidade total de encontrar abrigo (Engels, 1976, p. 50).

Sua estadia de dois anos na Inglaterra, como responsável pela tecelagem familiar, permitiu-lhe contato com jovens progressistas de Berlim e expôs um capitalismo mais avançado e uma classe trabalhadora mais organizada. Essa vivência reforçou suas convicções acerca das desigualdades inerentes ao sistema capitalista e, além disso, propiciou o início de sua amizade e profunda troca intelectual com Marx, que perdurou por toda a vida.

Engels aborda em seus escritos iniciais os processos de desumanização do sistema capitalista decorrente de uma relação de trabalho alienante e exaustiva, que condenava o trabalhador a toda precariedade da vida, como fome, alcoolismo e violência. Suchodolski (1975, p. 10) resgata as impressões sobre as condições de vida dos trabalhadores apresentadas por Engels:

já relatava com vivacidade as circunstâncias em que se encontravam os trabalhadores de Wuppertal, apontando para as péssimas condições de trabalho, alcoolismo, degradação moral, precariedade da educação, contraste entre miséria e opulência, as doenças e também uma densa crítica à religião, entre outros aspectos, como pode ser verificado nesta passagem: “Entre as classes inferiores prevalece uma miséria terrível, particularmente entre os trabalhadores das fábricas de Wuppertal; sífilis e as doenças pulmonares são tão generalizadas que é difícil de acreditar; somente em Elberfeld, das 2.500 crianças em idade escolar, 1.200 são privadas da educação e crescem nas fábricas, apenas para que o fabricante não precise pagar a um adulto, que custa o dobro do salário que ele paga a uma criança (Suchodolski ,1975, p. 10).

Quando Suchodolski (1976) aborda os fundamentos do materialismo histórico dialético e a sua importância para a pedagogia ele aponta o principal produto desta época: o nascimento do materialismo histórico. Através das concepções da emancipação do homem e da superação da alienação se atinge uma total solução materialista.

A obra “*A Sagrada Família*” é apontada por Suchodolski (1976) como uma obra muito importante para o campo da educação. O texto apresenta o materialismo histórico relacionando as questões sociais e antagonizando com as questões

idealistas dos irmãos Bauer¹⁸ e o processo de organização social ao longo da história. A referida obra explicita como a organização da família ao longo da história serviu como base para a estrutura da sociedade burguesa e o impacto dessas questões para a educação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, Suchodolski (1976) afirma que:

A verdadeira educação deve ter como base a participação do indivíduo no movimento do progresso histórico e não apenas nas divergências ideológicas. Porque a teoria pedagógica deve estar isenta de qualquer posição idealista, de qualquer individualismo a propósito da ação histórica das massas (Suchodolski, 1976, p.43).

A obra de Marx e Engels critica o idealismo filosófico, que descola das questões sociais concretas o desenvolvimento humano na perspectiva da consciência e do sujeito que age no mundo influenciando e transformando sua realidade.

O sistema capitalista aprofunda a divisão social do trabalho, consolidando a separação entre trabalho manual e intelectual. Segundo a perspectiva marxista, essa separação tem um efeito ideológico profundo: o trabalho intelectual, distanciado da prática produtiva concreta, tende a produzir formas de consciência alienadas e idealizadas. Estas se expressam em construções teóricas, filosóficas e morais "puras" – ou seja, abstratas e desvinculadas das condições materiais de existência. Tal contradição – entre uma base material fundada na produção e uma superestrutura intelectual que a ignora é uma fonte fundamental de conflitos nas relações de trabalho e impulsiona o desenvolvimento contraditório das forças produtivas.

Apenas a destruição da ideologia burguesa que, filosoficamente, opõe a classe trabalhadora, levaria a destruição da ordem capitalista. Esta se consuma na divisão do trabalho físico e intelectual, fundamental para a divisão de classes. Suchodolski (1976) refere-se a Marx, para apresentar sua questão,

O pensamento da classe dominante- escreve Marx – são também, os mesmos em todas as épocas, os pensamentos dominantes, isto é, a classe que constitui o poder material dominante da sociedade constitui também o

¹⁸ Os irmãos Bruno Bauer (1809-1882) e Edgar Bauer (1820-1886) foram expoentes dos Jovens Hegelianos de esquerda e foram contemporâneos de Marx e Engels. Bruno Bauer, em particular, foi professor de Teologia na Universidade de Berlim e uma figura central nos debates filosóficos e políticos da época, especialmente em "A Sagrada Família" (1845). Egbert Bauer (não há consenso histórico sobre sua atuação) é menos documentado. Fonte: MARXISTS INTERNET ARCHIVE. Bruno Bauer. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bauer_bruno.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

poder intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material, dispõe simultaneamente dos meios de produção intelectual os pensamentos dominantes não são senão a expressão ideal das relações materiais dominantes compendiadas em pensamentos (Suchodolski, 1976, p.43).

A educação escolar, portanto, é um importante instrumento de fortalecimento do poder das classes em uma sociedade classista, porque difunde uma ideologia adequada à realidade da classe.

Na sociedade capitalista a educação aparece como parte do processo de adaptação às relações existentes. Aos filhos da classe dominante são garantidas as vantagens e privilégios de sua classe enquanto os filhos dos oprimidos são adaptados a sua condição de exploração. A educação representa, portanto, uma arma para lutar contra a opressão moral e intelectual em que os trabalhadores são submetidos ao longo de sua vida para legitimar a manutenção do privilégio de classe.

Uma educação classista na perspectiva dos oprimidos seria fundamental para estimular o engajamento dos trabalhadores. Suchodolski (1976) observa que a revolução exige das massas uma nova consciência que apenas pode ser adquirida em plena ação revolucionária. Nas palavras de Marx, a revolução não é apenas necessária: a classe dominante não pode ser derrubada de outro modo.

A obra “*A Ideologia Alemã*” apresentada por Suchodolski, alerta sobre o papel da ideologia no processo de subjugação de classe. A ideologia acaba por convencer através da incorporação dos seus valores sociais e morais os oprimidos que sua condição de vida precária é de sua responsabilidade. Aqueles que superam esse entendimento tornam-se perigosos e são perseguidos.

A educação como processo emancipatório não interessa às classes dominantes. Trata-se de uma arma ideológica e um instrumento de enquadramento no mundo das ilusões egoístas de classe, logo é tão valiosa para a classe trabalhadora. A educação deve ser reconhecida como processo de consciência e produto ideológico colocada a serviço do processo revolucionário.

Os produtos da consciência não são obra do espírito “puro”. A crítica “intelectual” não pode superar nem eliminar tais produtos. A ação prática das questões sociais é a revolução tendo como força impulsionadora o processo educativo, ultrapassando, portanto, a crítica. Logo, a educação não pode ser entendida como uma “reforma” da consciência desvinculada da realidade, mas sim

como parte de um processo de transformação do homem e das relações que ele produz na vivência social.

Suchodolski constata que para Marx, a educação burguesa, pautada na moralidade e na religiosidade afasta o homem da verdade. Apenas a libertação da ideologia burguesa e a mudança para o modo de pensar materialista poderá transformar a consciência humana e promover a revolução necessária para a transformação das relações de classe. Suchodolski (1976) afirma que ao desmascarar o caráter de classe da educação revelando a sua função política a serviço da classe dominante, está vê-se forçada a empreender ações de defesa do seu programa educativo salientando os seus supostos valores humanos gerais. Nas palavras de Suchodolski (1976):

A pedagogia verdadeiramente científica e progressista deve ser capaz de analisar a atividade educadora com métodos do materialismo histórico. [...] A pedagogia científica e progressista tem como tarefa analisar a situação da educação características da época concreta com o esquema classista. [...] O sistema educativo apresenta uma educação para as crianças das classes dominantes diferente das crianças da classe oprimida. A cultura, para o burguês, é uma importante ferramenta de dominação ideológica dos oprimidos, que ao impor sua perspectiva cultural, dificulta os trabalhadores de viverem segundo sua identidade (Suchodolski, 1976, p.80).

Para Suchodolski (1976), a educação deve estar intrinsecamente ligada à luta do proletariado, constituindo-se em uma prática capaz de viabilizar o pleno desenvolvimento humano. No socialismo científico, esse processo é compreendido como parte fundamental da transformação social e revolucionária. Em contrapartida, a burguesia também reconhece o potencial formativo da educação e se utiliza dela como instrumento de dominação ideológica, moldando a consciência da classe trabalhadora de acordo com seus interesses.

Dialogando com “*O Capital*” de Marx, Suchodolski observa que a sociedade não pode escapar das etapas necessárias de seu desenvolvimento, mas pode, através do conhecimento das leis históricas, “suavizar as dores do parto” do novo. Marx acrescenta que, embora o trabalhador perca o domínio sobre o processo de trabalho sob o capitalismo, a educação pode permitir a reapropriação desse domínio em um patamar superior. Ao compreender cientificamente a tecnologia e o processo produtivo, o trabalhador pode lutar para melhorar suas condições de trabalho, renda e, consequentemente, sua qualidade de vida.

Portanto, a educação assume um papel duplo e contraditório: é fundamental para a evolução econômica, o progresso social e a diminuição das desigualdades,

mas também pode ser instrumentalizada para a conservação da ordem vigente. Como analisa Suchodolski (1976, p. 94), "a educação dos homens constitui, pois, um importante processo da autoprodução dos homens no decurso de seu trabalho social produtivo. Mas, como ensina o materialismo histórico, este processo não decorre de modo linear. Pelo contrário, realiza-se mediante lutas e contradições".

Essa contradição manifesta-se de forma aguda quando as forças produtivas materiais entram em conflito com as relações de produção existentes, gerando a exploração de uma parcela da população para garantir o conforto e os privilégios da outra. Nesse contexto de luta de classes, "a educação nas mãos da classe dominante é uma arma, um dos meios mais importantes para conservar seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas" (Suchodolski, 1976, p. 95)

Dessa forma, fica evidente que a educação no capitalismo serve primordialmente aos interesses de classe e à conservação do sistema, atuando como um aparelho ideológico do Estado na superestrutura social. Para Marx e Engels, consequentemente, a transformação da educação é uma questão fundamental para o processo revolucionário, pois é por meio dela que a classe trabalhadora pode alcançar a consciência de classe, compreendendo sua condição de exploração e organizando-se para superá-la.

Marx defende o programa educacional da classe operária, como um programa de ensino baseado na ciência, a vinculação do trabalho escolar ao trabalho produtivo e uma educação que desenvolva o homem de forma integral. Deste modo, seria consolidada uma sociedade menos desigual, possível somente no socialismo. Suchodolski (1976), afirma que,

A notável importância pedagógica deste programa consiste primeiro em que as tarefas educativas próprias das reivindicações revolucionárias, depois da eliminação da divisão do trabalho dominante na sociedade classista, correspondem ao trabalho físico como ao intelectual. Isso traz uma nova luz sobre o programa do ensino geral e profissional que se formularam na época do triunfo da burguesia, como também dos programas de ensino oposto mutuamente para as crianças das classes privilegiadas e da classe oprimida (Suchodolski, 1976, p. 107-108).

As questões educacionais aparecem novamente na obra "*A guerra civil na França*". Suchodolski (1976) afirma que para Marx a educação tem a importante tarefa de preparar o proletariado para a luta contra a burguesia, fortalecendo a compreensão de que os momentos de dificuldade fazem parte do processo

revolucionário e que a formação vai contribuir para a retomada do desenvolvimento após o restabelecimento da ordem com a vitória dos insurgentes.

Na sociedade capitalista, o tempo livre é algo a ser combatido. Apenas a burguesia e seus filhos teriam direito ao ócio para se dedicar a construção de novos conhecimentos e aprimorar a cultura e a educação que atenda seus interesses de classe. Para que o trabalhador não tenha a mesma condição é necessário que todo seu tempo esteja ocupado com o trabalho alienado, com a religião e um pouco de lazer para que não consiga pensar sobre a sua condição de vida e de classe. Esse seria um dos papéis da jornada exaustiva e alienante de trabalho. O tempo livre e a escola de qualidade para a classe trabalhadora ameaçam o sistema capitalista. Nesse sentido fica evidente o papel da educação em uma perspectiva de classe visando estimular o pensamento crítico, o reconhecimento da cultura popular e a transformação da sociedade.

O consumo, o consumismo e o fetiche da mercadoria têm um papel de perpetuar o trabalho alienado e a alienação do sujeito de sua própria condição. Este pensará como a massa e viverá como ela. Sobre essa questão Suchodolski (1976) reflete que:

Só a abolição da alienação permite o desdobramento total de todas as forças e capacidades humanas, possibilita um desenvolvimento da humanidade em constante aperfeiçoamento, que se realiza com base no trabalho humano. O trabalho, que sob as condições da propriedade privada se tinha convertido em meio de lucro e instrumento de exploração. Assume uma função adequada ao seu caráter. Converte-se nem bem para quantos produzem e numa força que constrói no seio da natureza um mundo mundano cada vez melhor. O homem libertou-se das limitações da existência animal graças ao trabalho e também, pelo trabalho, poderá desenvolver-se no que lhe sucede quando os produtos de trabalho pertencem a todos (Suchodolski, 1976, p.195-196).

Sendo assim, Suchodolski (1976) observa que apenas a superação da alienação permite o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, possibilitando um processo contínuo de aperfeiçoamento da humanidade, fundamentado no trabalho como atividade criadora e socialmente orientada. O trabalho, sob a propriedade privada, reduzido a meio de lucro e instrumento de exploração, pode então assumir seu papel como atividade voltada à produção de bens comuns e à construção de um mundo materialmente e culturalmente enriquecido. A libertação do homem das condições de subsistência puramente animal foi possibilitada pelo trabalho, e é pelo trabalho, reorganizado em bases

coletivas, que a humanidade poderá se desenvolver plenamente, desde que os produtos desse trabalho sejam socialmente apropriados (Suchodolski, 1976).

Ao longo da obra, Suchodolski também destaca o papel da educação na formação de uma consciência de classe, orientada pelos valores, experiências e condições concretas da classe trabalhadora. Essa educação deve promover a compreensão crítica da realidade social, permitindo que os sujeitos reconheçam sua inserção histórica e identifiquem os mecanismos estruturais que condicionam suas vidas.

A apropriação de conceitos econômicos, políticos e sociais fornece as bases teóricas e práticas para uma atuação transformadora, voltada à modificação das condições materiais e sociais que estruturam a sociedade. O desenvolvimento da autonomia de pensamento, da capacidade crítica e da valorização da coletividade constitui um processo formativo necessário para a construção do socialismo científico, condição para a superação da desigualdade de classes. Para Suchodolski (1976), a consciência é sempre produto da prática social, conformada historicamente tanto no plano coletivo quanto, em certa medida, no plano individual.

3.3 Educação e luta de classes: a formação da consciência proletária na perspectiva marxista

A relação entre educação e revolução socialista é um tema central na perspectiva marxista e se insere no contexto mais amplo da luta de classes e da crítica ao sistema capitalista. Para Marx e Engels, a educação, enquanto prática social, não é neutra, mas reflete e reproduz os interesses da classe dominante. No entanto, essa mesma educação contém em si o potencial de contribuir para o desenvolvimento da consciência social e da organização política da classe trabalhadora.

Suchodolski (1976) destaca que, na sociedade capitalista, a escola serve como instrumento de conformação ideológica, adequando os trabalhadores às necessidades da produção e reforçando os valores burgueses. Entretanto, no horizonte da revolução socialista, a educação assume papel estratégico na formação de uma nova consciência de classe e na construção de uma sociedade baseada na socialização dos meios de produção e na superação das relações de exploração.

Segundo nosso autor, a análise da situação do homem sob o capitalismo mostrou a crescente alienação que impossibilita um desenvolvimento das massas trabalhadoras, destrói a sua relação com o trabalho e a sociedade deforma a sua consciência. Os valores burgueses e a escola burguesa não atendem aos interesses da classe trabalhadora. Analisando este aspecto, Suchodolski (1976) aponta que a política educativa burguesa e a situação da escola na sociedade capitalista, merece uma reflexão atenta visto que ela atende interesses de classe e de manutenção do sistema capitalista e do seu desenvolvimento, tanto na perspectiva ideológica quanto econômica.

A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina seu caráter de acordo com seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida natural e racional, o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de seu desenvolvimento (Suchodolski, 1976, p. 10).

As reflexões de Marx e Engels sobre o caráter de classe da educação evidenciam que o processo educativo, no capitalismo, é estruturado para perpetuar a ordem burguesa, ocultando sua função ideológica sob o discurso da igualdade formal e da liberdade individual. A contradição entre os ideais proclamados e a realidade vivida pela classe trabalhadora explicita a necessidade de uma análise crítica acerca do papel da escola na reprodução das relações de dominação, bem como de sua potencial transformação no contexto de uma sociedade em transição para o socialismo.

Nesse sentido, Marx e Engels convidam à reflexão sobre a função da educação no capitalismo, tal como apresentada no *Manifesto Comunista*, onde a formação escolar se orienta de modo alienado para a construção do consenso, servindo à manutenção da ordem estabelecida:

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 2010, p.55)

Além disso aponta como o sistema educacional capitalista, desqualifica quem se contrapõe ao sistema vigente, colocando-o como uma ameaça ao capitalismo:

O caráter de classe da educação burguesa manifesta-se em duplo aspecto. [...] pelo fato de que a educação, que supostamente deveria servir a todos os homens, só é concedida somente aos filhos da burguesia. A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social, burguesa moderna. [...] Mesmo desembarcando da sociedade feudal de castas e se propondo a construir uma sociedade de homens iguais a sociedade moderna e o capitalismo não conseguiram viabilizar na prática essa questão, que acabou ficando ainda hoje no campo das ideias. [...] A igualdade política formal de todos os cidadãos converte-se em algo ilusório por causa das reais desigualdades sociais. Segundo Marx está desigualdade é completamente arbitrária e pode ser remetida a dois momentos: a propriedade privada e o ensino. [...] Marx desmascarou este papel da educação, especialmente no campo da cultura geral que a burguesia organiza (Suchodolski, 1976, p. 11).

Nesse sentido, a educação escolar, embora apresentada como promotora de civilização e progresso, opera como mecanismo de controle social e de adaptação da força de trabalho às exigências do capital. O conteúdo transmitido, a organização curricular e a própria estrutura escolar refletem os interesses da burguesia, que busca moldar os trabalhadores segundo as necessidades da produção e as conveniências ideológicas da classe dominante.

A educação escolar faz parte de um processo civilizatório, de formação do homem do novo tempo. No contexto do capitalismo, como nos afirma Marx, a educação é, no entanto, uma concessão das classes dominantes para formar a classe trabalhadora segundo seus interesses e valores morais e sociais, além de trabalhar para desenvolver e aprimorar o processo da maquinaria.

A função ideológica da educação, somada à aliança histórica entre a burguesia e a Igreja, contribui para a construção de uma consciência submissa e conformada, dificultando a percepção das contradições sociais e das possibilidades de transformação histórica. Essa configuração afeta especialmente as crianças da classe trabalhadora, submetidas a condições de vida e de trabalho que inviabilizam o acesso pleno à escolarização e reforçam a reprodução da desigualdade.

Para os burgueses, a educação é uma ferramenta de dominação e adequação social, é partir dela que os valores capitalistas são incorporados coletivamente na vida dos trabalhadores através da escola como um espaço de formação coletiva para esse fim. A educação escolar, ainda hoje é considerada um remédio para curar as mazelas da classe trabalhadora, questões que deveriam ser resolvidas no campo social. A educação escolar passou, portanto, ao longo da história a ser o braço forte

do sistema capitalista. Ainda hoje os interesses educacionais não dialogam com os interesses formativos da classe trabalhadora.

Suchodolski (1976), ainda nos alerta sobre o papel da Igreja como ponto de apoio à educação burguesa. A partir de um discurso conservador e da disseminação do medo coletivo, a Igreja deslegitima a educação popular revolucionária.

Em uma perspectiva de educação de classe, os filhos da classe dirigente são separados para receber uma educação diferenciada a fim de ter capacidade formativa e técnica de dirigir a classe trabalhadora. Para a classe trabalhadora a educação escolar acontece e se desenvolve a medida do interesse do sistema e se transforma também de acordo com a necessidade no trabalho industrial. Como comenta Suchodolski (1976, p.17):

Que tipo de ensino podem receber crianças que têm de trabalhar durante todo o dia e muitas vezes à noite também, trabalho esse que é superior às suas forças? As normas do trabalho infantil são extraordinariamente altas e tornam impossíveis qualquer ensino. Além disso, estas normas nem sequer são geralmente respeitadas. As crianças convertem-se em forças de trabalho e são exploradas sem limites.

As precárias condições de trabalho infantil e a degradação das possibilidades educativas para essas crianças ilustram como o sistema capitalista subordina a formação humana à lógica da acumulação de capital. Esse processo, além de limitar o desenvolvimento intelectual e cultural dos trabalhadores desde a infância, demonstra como a escola, longe de ser um espaço neutro, constitui-se em um dos pilares fundamentais da reprodução da ordem burguesa.

Ainda analisando as condições de trabalho infantil, observa-se que ainda hoje a educação escolar é um espaço que aprofunda a desigualdade social ao invés de formar para a emancipação e para a participação cidadã.

Essa dissociação entre trabalho e educação, promovida pela divisão social do trabalho, fragmenta a formação do indivíduo e restringe seu desenvolvimento integral. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual cristaliza hierarquias sociais e reforça o papel subordinado da classe trabalhadora, condenada à alienação tanto no processo produtivo quanto na apropriação do conhecimento.

Essa perspectiva acaba condenando as crianças à ignorância com o objetivo de manter o sistema funcionando, condenando a vida e o futuro produtivo dessas crianças por conta de uma formação escolar precária. Quando compreendemos o

caráter classista da educação burguesa que não associa o trabalho físico com o desenvolvimento intelectual, que seria muito importante a ser realizada a partir da adolescência de maneira sistemática e integral, mostrando que a educação faz parte de um processo integrando atividade física, intelectual e trabalho.

O modelo de educação burguês oferecido aos filhos dos trabalhadores, que divide o trabalho manual do intelectual, cria especialistas de área e converte o operário em acessório da máquina, operando-a alienadamente. Esse modelo estimula a desigualdade, adocece e aliena o trabalhador e o priva do tempo livre para se reconhecer como ser humano que pode agir no meio que está inserido.

A ligação entre o ensino e o trabalho é, para Marx, também valiosa porque supera a divisão entre o trabalho físico e o intelectual, que é originada pela divisão do trabalho e acaba com o desenvolvimento prejudicial e unilateral do indivíduo humano. Marx não só indicou frequentemente que o trabalho físico sem elementos espirituais que destrói a natureza humana como também atividade intelectual, à margem do trabalho físico, conduz facilmente aos erros do idealismo artificial e de uma falsa abstração (Suchodolski, 1976, p. 23).

Ele ainda aponta que,

A independência entre os pensamentos e as ideias é, como Marx disse, uma consequência da independência entre as relações pessoais e as relações entre os indivíduos. A divisão do trabalho, que torna o pensar atributo exclusivo de um grupo de homens, destrói tanto o pensamento quanto os próprios homens (Suchodolski, 1976, p. 23).

Desta forma, ao recuperar a vinculação entre trabalho produtivo e formação intelectual, Marx e Engels apontam para uma concepção de educação integrada, capaz de superar as limitações impostas pela divisão do trabalho e de promover o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Essa perspectiva não apenas rompe com a concepção burguesa de educação, mas projeta uma nova concepção pedagógica articulada à luta revolucionária e à construção da sociedade socialista.

Suchodolski (1976) apontava que segundo Marx e Engels a ligação entre o trabalho e educação era insuficiente e o ensino técnico deve ser completo com uma base prática para a educação científica, porque ele atende as demandas de sociabilidade para os jovens, e o processo educativo e o conhecimento prático dialogam e formando conhecimentos significativos para a vida, que não é dissociada da formação profissional.

A concepção de educação que relaciona ensino com trabalho produtivo é uma questão fundamental quando pensamos na formação do homem novo, que faz parte

da sociedade fundada a partir do processo revolucionário que vai resultar na implementação do socialismo. A importância de uma educação escolar classista para os trabalhadores é fundamental para vivenciarem o processo de tomada de consciência de classe.

A partir dessa compreensão, a educação deixa de ser um mecanismo de adaptação e passa a ocupar uma posição estratégica no processo de formação da consciência de classe. Essa nova perspectiva pedagógica, vinculada à materialidade das condições sociais e orientada pela necessidade de superação da ordem capitalista, insere a educação no centro do projeto político de transformação social e de construção de uma nova ordem baseada na cooperação e na solidariedade Suchodolski (1976).

O movimento político e social que converge para a atividade revolucionária, a partir de novas perspectivas que despertam nos homens o desejo de transformarem sua realidade social por uma vida mais justa e solidária, que são valores comuns do comunismo. E a educação tem um papel central nessa transformação porque ela pode construir a nova consciência do novo homem e formar a massa para esse mundo pós revolução. Como Suchodolski (1976) nos leva a refletir a partir das ideias de Marx,

Marx aponta a importância dos movimentos populares na história, ricos alcançavam-se (...) com a participação ativa das massas. No entanto as massas têm estado afastadas, na história, até os nossos dias atuais, da participação nos bens e na cultura que, gradualmente, se foram transformando em domínios reservados aos privilegiados (Suchodolski, 1976, p. 37).

A instrução escolar sempre foi desejo da classe operária ao longo da história, por entendê-la como direito subjetivo e reconhecer sua importância no processo revolucionário, porque contribuiu para a formação de cidadãos com a perspectiva revolucionária, a partir da compreensão dialética e materialista do mundo.

A classe operária comprehende segundo Marx todos os desafios necessários a transformação social a partir do processo revolucionário, na perspectiva materialista histórico dialética, a partir do surgimento de novas forças no seio do capitalismo do passado, que será enterrado ao final das lutas travadas para o nascimento do novo do comunismo como sistema político, econômico e social. Como argumenta Suchodolski (1976):

O processo de educação dos construtores do socialismo e a sua participação nas transformações históricas, que se produzem como resultado de sua luta, são um todo coeso e único. Esta concepção de educação opõe-se decididamente a todas as formas de educação pessoal, [...] que não valoriza as tendências de desenvolvimento da sociedade e carece de todo critério científico. A concepção marxista estabelece de modo especial estes critérios que só podem dar-se através da atividade social prática (Suchodolski, 1976, p. 41).

A universalização da educação escolar constitui um ponto de partida fundamental para a formação da consciência da classe trabalhadora. Esse processo não depende apenas do acesso à instrução formal, mas também da acumulação de saberes escolares que estimulam a emancipação em relação a uma educação moralizadora, de caráter semi-místico e ritualista. A partir da tomada de consciência, o proletariado adquire as condições necessárias para transformar sua realidade por meio da ação revolucionária.

Engels (2008), em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, exemplifica essa questão ao demonstrar admiração pela formação intelectual do operariado inglês, relatando ter ouvido trabalhadores discutirem temas como geologia e astronomia com mais conhecimento do que muitos burgueses cultos da Alemanha. Em *Garantias da Harmonia e Liberdade* (1884), Engels ressalta ainda o contraste entre a mediocridade da literatura política burguesa alemã e o vigor intelectual da classe operária, destacando que os trabalhadores alemães preservavam um espírito teórico que os chamados “cultos” da Alemanha já haviam perdido. Para Engels, a ação educativa e política da classe trabalhadora era, portanto, condição essencial para o êxito do processo revolucionário.

Nesse sentido, Suchodolski (1976) enfatiza que Marx compreendia a construção de novos conhecimentos como base para o processo de tomada de consciência de classe. Foi a partir dessa organização coletiva que o proletariado inglês conquistou, por meio da luta política, a aprovação da lei que reduzia a jornada de trabalho para dez horas diárias — um marco histórico na luta de classes e na consolidação da mobilização permanente por melhores condições de vida e trabalho.

Segundo Suchodolski (1976), Marx e Engels entendiam que essa conquista representava um passo decisivo rumo à vitória maior do proletariado: a implantação do socialismo, fundamentado no trabalho associado, realizado com satisfação, em uma perspectiva solidária e voltada ao benefício comum. Tal concepção se

contrapunha ao trabalho assalariado, alienado e exploratório, característico do capitalismo burguês, frequentemente comparado por Marx ao nível de exploração a que eram submetidos os escravos.

Suchodolski (1976) afirma:

A unidade dialética da teoria do socialismo científico e do movimento operário revolucionário é por isso, a base de todas as disposições ou mediações para a formação da consciência socialista dos operários e ao mesmo tempo previne contra todas as falsificações que provem das falsas abstrações ou da aceitação espontânea (Suchodolski, 1976, p. 52).

A defesa de uma concepção materialista e revolucionária de ensino integra o programa socialista formulado por Marx e Engels, articulada à luta política pela organização da classe operária e à construção de um partido operário (Suchodolski, 1976). A participação de ambos na Liga dos Justos, entre 1847 e 1848, foi decisiva para a incorporação do socialismo científico, substituindo progressivamente o socialismo romântico e utópico por uma concepção fundamentada na ciência e no materialismo histórico-dialético. No campo da educação, essa perspectiva implica promover uma formação que relate ciência, trabalho e natureza, em oposição aos valores burgueses e à influência religiosa presentes na educação da classe trabalhadora, tornando-se parte essencial do processo revolucionário de superação da sociedade capitalista.

Na obra “*O Manifesto do Partido Comunista*”, Marx evidencia que a educação e o currículo constituem estratégias fundamentais para a formação da consciência de classe, destacando que tanto o acesso ao ensino quanto o conteúdo transmitido são determinados pelas relações de classe. Não se trata, portanto, de extinguir o ensino existente, mas de reconfigurá-lo a partir de uma nova perspectiva, superando o modelo educacional que, no capitalismo, reduz a educação a um treinamento para operar a maquinaria, quando deveria servir à apropriação crítica do conhecimento e à transformação consciente da realidade.

A compreensão do processo histórico é elemento central para essa nova concepção de ensino, pois revela como o desenvolvimento das forças produtivas e o domínio sobre a natureza estão diretamente ligados à evolução tecnológica e às transformações sociais. Nesse contexto, a luta por uma educação emancipatória se articula à luta pela libertação do trabalho produtivo, rompendo com a lógica

capitalista que submete o trabalhador à máquina e o reduz a uma função fragmentada e alienada.

As contribuições de Marx para educação trazem uma nova perspectiva para o campo da educação da classe trabalhadora, porque ele traz os fundamentos e as possibilidades do ensino político. Na educação socialista desenhada por Marx e Engels, entendia a escola como um espaço que deveria proporcionar um saber polifacetado e sólido a partir dos últimos conhecimentos da ciência, baseado e apoiado no conhecimento científico e seus resultados que acabam por transformar a realidade contribuindo também para combater das generalizações inadmissíveis e os preconceitos sociais e religiosos, que limitam o pensamento e a ação política da classe trabalhadora, Suchodolski (1976):

Só através de tal ensino sistemático podem as crianças e os jovens adquirir os elementos de uma concepção científica do mundo e dos conhecimentos. (...) as tradições perniciosas do ensino formal que menosprezaram a importância da matéria de ensino e forneciam conhecimentos inúteis para a vida moderna. Também indicaram a dependência que existe entre a formação das capacidades intelectuais e a apropriação do saber progressista sobre a natureza e a sociedade (Suchodolski, 1976, p. 64).

A educação, como já mencionado, deve fundamentar-se na ciência, e não nas concepções idealistas da burguesia nem na moralidade ou religião da classe dominante, pois tais perspectivas desviam o processo educativo de seu verdadeiro papel: a formação vinculada à vida concreta e às relações sociais objetivas. A moralidade burguesa estabelece uma separação artificial entre a vida interna e a vida externa, utilizando argumentos morais e religiosos como estratégia de manipulação e dominação da classe trabalhadora, que acaba absorvendo esses valores por meio da educação.

Sob essa lógica, a vida externa, mediada pelas relações materiais, é desvalorizada e considerada injusta, por estar submetida a interesses de classe que limitam o desenvolvimento humano e colocam o trabalhador a serviço de um sistema de exploração e opressão. Já a vida interna, concebida como separada da vida concreta, recebe maior valorização por ser associada ao desenvolvimento espiritual do indivíduo. Contudo, tal concepção, apoiada na religião e na subjetividade, atua como mecanismo de conformação e aceitação da ordem social vigente, restringindo,

como assinala Marx, a liberdade humana e a responsabilidade histórica dos homens frente às condições concretas da vida.

Nesse sentido, Suchodolski (1976) destaca que, ao discutir as escolhas da vida, Marx evidencia que:

A escolha da própria vida não é uma escolha entre quaisquer modos de vida, mas vem determinada pelo desenvolvimento histórico que obriga os homens a cooperar. Este caminho do progresso é apoiado pelas massas. [...] Por isso, a moral dos homens que lutam por um futuro melhor está em oposição objetiva com a moral burguesa, a moral da classe dominante (Suchodolski, 1976, p. 66).

Sobre a moral proletária, Suchodolski (1976) afirma que:

Esta moral proletária é, no capitalismo, uma moral de luta de classes para a derrubada do domínio burguês, para a libertação dos homens das cadeias da exploração. [...] No decurso da luta revolucionária, no capitalismo configura-se para a classe operária uma nova moral proletária de cooperação e constância (Suchodolski, 1976, p. 67).

A educação em uma perspectiva de classe traz o caráter científico da consciência socialista à educação do novo homem e incorpora a classe operária à sua tarefa histórica, que vai formar uma nova consciência, ligada ao processo da revolução e transformação social. A concepção pedagógica materialista dialética originou-se dos debates em embates na luta política que se desenvolveu de condições concretas, considerando o homem como sujeito histórico capaz de ser senhor de seu desenvolvimento. A perspectiva materialista se contrapõe às concepções idealistas de educação, muito focadas na moralidade burguesa e nos valores da classe dominante.

A cultura em uma perspectiva materialista, ao contrário da concepção idealista de Hegel, é baseada na experiência concreta e cotidiana dos costumes e entendimento de cultura dos trabalhadores. Suchodolski (1976) aborda a perspectiva materialista comparando-a com a empirista orientando, que:

A teoria pedagógica idealista apoia-se em conceitos do homem, arbitrariamente eleitos e constantes, e em representações subjetivas impossíveis de dominar. Com razão os hegelianos censuraram os empíricos que consideram a história uma mera acumulação de acontecimentos sucessivos, que, no entanto, não estavam ligados entre si. [...] assentamos os caminhos das investigações científicas [...] e a verdadeira ciência positiva, a representação da ocupação prática, do processo de desenvolvimento dos homens. [...] para poder substituir a filosofia da educação idealista pela ciência da educação materialista, necessitamos de profundos estudos históricos que ampliem o nosso conhecimento do homem real (Suchodolski, 1976, p. 87).

Toda ação pedagógica deve fundamentar-se na ciência, e não na especulação ou em concepções subjetivas desprovidas de rigor. Ao conferir caráter científico ao processo educativo, estabelece-se sua relação direta com o mundo concreto, superando a abstração e o idealismo. O esvaziamento científico da pedagogia burguesa, criticado por Marx e retomado por Suchodolski (1976), conduz à reflexão sobre a importância da construção do conhecimento escolar a partir de uma perspectiva materialista, como se observa a seguir.

Tudo na pedagogia burguesa é artificial e alheio a vida se manifesta este modo de pensar. Disto depende também a infrutuosidade desta pedagogia. Que jardineiro poderia trabalhar com êxito se só tivesse conhecimentos teóricos sobre a cultura das árvores de frutos, sem ao mesmo tempo saber como se cultivam maçãs e morangos? A pedagogia burguesa sempre orientada para a generalidade mais elevada, para educação do homem e valorizou depreciativamente o significado das forças concretas e reais nas quais os homens existem na história (Suchodolski, 1976, p. 25).

O homem, enquanto ser material e concreto que vive e age sobre o mundo, desenvolve-se em um ambiente sócio-histórico e material, e não apenas na esfera da consciência. Sua formação resulta das condições objetivas do meio em que está inserido; é a partir desse meio que constrói sua consciência. Sem essa compreensão, o homem corre o risco de se mover em um mundo vazio e ilusório.

Na concepção materialista, a cultura espiritual está intimamente vinculada à vida material dos homens, pois constitui um processo simultâneo e determinado pelas condições sociais, em oposição às teorias burguesas que a tratam como esfera autônoma. Assim, a cultura que se perpetua historicamente é marcada por interesses de classe e legitimada pelo sistema escolar, que, por meio de seus currículos, define o que deve ser valorizado como cultura e incorporado à memória coletiva, em consonância com os valores e interesses da classe dominante.

Suchodolski enfatiza, em sua obra, que os homens nascem em determinadas condições históricas e sociais e, por isso, não são naturalmente capazes de escolher um modo de vida distinto daquele que predomina em sua época.

A teoria marxista da cultura e a concepção de ensino fundamentam-se, portanto, nas relações sociais e econômicas que estruturam a vida em sociedade. O pensamento dialético, derivado da concepção marxista de educação e cultura, exige compreender a realidade concreta na qual os sujeitos estão inseridos, situando-a em

seu contexto histórico. Como observa Suchodolski (1976), estudioso da obra de Marx:

O pensamento dialético sublinha, no desenvolvimento da cultura, a relação entre os elementos isolados, qualitativamente diferenciáveis, e os antagonismos existentes; destaca o papel dos fatores materiais, cujas mudanças são especialmente revolucionárias, mas na sociedade humana formam com o resto dos elementos uma unidade dialética (Suchodolski, 1976, p. 121).

Tanto o trabalho quanto a cultura têm relação com o desenvolvimento histórico da humanidade e a educação tem o papel de estimular o pensamento crítico em uma perspectiva de classe abordando questões relativas à cultura sua influência no homem e na vida social e política, como apontou Suchodolski, (1976, p.128-129),

O trabalho deve estar orientado precisamente no sentido revolucionário da vida psíquica, em direção ao futuro. [...] As teorias pedagógicas dissimulam este fato ao pretendendo demonstrar no trabalho educativo que se realiza um processo de transmissão dos bens culturais gerais humanos que estão acima das classes e do tempo. [...] A concepção do homem é, com a concepção de cultura, segundo problema central da teoria pedagógica. As concepções de ensino estão sempre ligadas a um determinado conceito de homem [...] a pedagogia burguesa opera com uma concepção de homem especial, na qual se expressa tanto uma certa crítica às concepções feudais como uma permanência encoberta dessas concepções (Suchodolski, 1976, p. 128-129).

Essa ideologia foi apoiada em valores religiosos, feudais e servia aos interesses da Igreja, mas também a uma nobreza e posteriormente a uma burguesia que se pautou nele para fundamentar seus valores morais e sociais. Separando a espiritualidade da vida terrena dividimos esfacelaram a possibilidade da integralidade da vida apartando o homem de seu processo histórico.

A concepção escolástica da educação burguesa, baseada na hierarquia e na meritocracia que em nada dialoga com os anseios educativos do proletariado em com sua condição material de vida. O educador nessa perspectiva deveria formar o homem para que pudesse encontrar sua verdadeira essência, em uma perspectiva subjetiva o papel da educação era estimular o encontro do verdadeiro “eu”, desfocando o sujeito da materialidade da vida.

A classe dominante compreendeu rapidamente a força da perspectiva religiosa e meritocrática na formação escolar. Tomou para si a tarefa de difundi-la,

tornando o processo educativo descolado do processo histórico da vida. Como aponta Suchodolski (1976):

Toda a história é um processo de transformação de todo o mundo humano, em cujos limites o homem transforma a natureza a si próprio. (...) Quando mais longe os homens avançam neste caminho da criação de um mundo humano, na sua atividade histórica, mais agudamente são afastadas duas concepções históricas: o naturalismo fatalista e o humanismo espiritualista. Concepções que são expressão da desorientação e da falta de independência histórica, do não ter consciência de que os homens são criadores do seu próprio mundo na natureza (Suchodolski, 1976, p. 135-137).

Suchodolski (1976) nos leva a refletir sobre a burguesia e a formação de uma sua própria narrativa própria, sobre a história que deve ser contada e a educação escolar destinada a classe trabalhadora, como podemos analisar a seguir,

Os escritores burgueses apresentaram o ideal de homem como tema de um trabalho educativo, sem compreenderem que esse ideal está limitado ao conteúdo pelos seus interesses e experiências burguesas. [...] A prática educativa revestida de palavras como Liberdade, humanidade, desenvolvimento do indivíduo etc. é, na realidade, somente a formação de homens burgueses. [...] A diferença entre a burguesia e o proletariado não se esgota no campo da atual situação socioeconômica dessas duas classes. Elas também estão ligadas pelo seu papel diferente que exercem no futuro. (Suchodolski, 1976, p.140-141).

A partir da compreensão do papel histórico da burguesia, é possível perceber como se consolidou um sistema que se retroalimenta ao longo da história, fortalecendo valores morais, sociais e religiosos que convencem o proletariado de que o progresso social decorre da luta individual, enquanto o fracasso e a desigualdade seriam responsabilidades pessoais.

A escola desempenha papel central nesse processo, ao consolidar valores e perspectivas de vida que alienam e condenam o homem à sua própria sorte. A tarefa histórica dos educadores, portanto, consiste em desvelar os conceitos burgueses por meio de uma formação que estimule a leitura crítica da realidade e fomente o interesse pela luta de classes, visando assegurar a todos condições de vida mais justas.

Diante do avanço do capital, do fortalecimento de discursos conservadores e reacionários e da perda de conquistas históricas da classe trabalhadora, Bogdan Suchodolski oferece elementos para pensar uma educação além da sociedade

capitalista, orientada para a construção de um futuro coletivamente melhor. Seus escritos fornecem subsídios teórico-práticos para a formação plena dos indivíduos. Ao criticar a pedagogia burguesa, Suchodolski propõe um novo modelo de educação escolar, projetado para o futuro, associado à prática produtiva e à atividade social, entendidas como processos coletivos e historicamente determinados.

Seguindo essa trajetória, suas contribuições dialogam com o atual contexto da educação pública brasileira, oferecendo inclusive estratégias de enfrentamento às políticas neoliberais e à pedagogia das competências. Suas formulações permanecem como referência para os que resistem a esse cenário adverso. A defesa de uma educação crítica, de perspectiva socialista e voltada à formação omnilateral, reforça o compromisso com uma prática educativa socialmente inclusiva, que se traduz em ações docentes cotidianas voltadas à construção de um mundo novo.

Ao analisar os desafios contemporâneos que exigem uma resposta unificada da classe trabalhadora — em especial no campo educacional, frente às crises estruturais do capitalismo e suas repercussões políticas, econômicas e sociais — torna-se evidente a relevância do marxismo. O materialismo histórico e a filosofia marxista permanecem como fundamentos indispensáveis, fornecendo bases teóricas para um modelo educacional que articule a luta de classes à construção de uma sociedade para além do capital, como observa Mészáros (2004).

A formação educacional de base marxista, amplamente debatida por Suchodolski (1976), oferece ferramentas teóricas e programáticas para fundamentar uma pedagogia emancipatória capaz de orientar a transição para um modo de produção centrado nas necessidades humanas, e não no lucro. Tal proposta exige a síntese entre teoria crítica e organização da classe trabalhadora, a fim de promover uma formação educativa voltada à emancipação coletiva e, por consequência, à superação da sociedade de classes.

Ao vincular indissociavelmente o ensino à prática social e ao desenvolvimento histórico, a concepção marxista de educação aponta para a necessidade de superar a fragmentação e o caráter adaptativo da pedagogia burguesa. Em seu lugar, propõe uma formação integral que articule trabalho, ciência e consciência social. Essa

perspectiva ultrapassa a mera crítica ao sistema educacional vigente, inserindo a educação como elemento estratégico na constituição de uma cultura proletária e de uma nova subjetividade revolucionária. Nesse sentido, ao conectar o processo educativo à luta de classes e à construção do socialismo, a educação deixa de ser mero instrumento de reprodução da ordem vigente para tornar-se espaço de formação de sujeitos históricos conscientes, capazes de intervir na transformação da sociedade e na construção de uma nova ordem social, fundada na cooperação, na solidariedade e na superação da exploração de classe.

Concluindo, a obra “*Teoria Marxista da Educação*” de Bogdan Suchodolski evidencia a centralidade da educação como instrumento de emancipação humana e de formação da consciência de classe. A proposta teórica do autor consegue identificar as articulações entre pedagogia, ideologia e luta social. Foram discutidos os fundamentos marxistas que orientam sua concepção de escola, a relevância da relação entre educação e trabalho na formação do homem novo e a compreensão da prática educativa como prática política. Nesse percurso, destaca-se que a pedagogia de Suchodolski supera a interpretação da realidade ao propor caminhos de transformação através de uma educação crítica e emancipadora. Tais elementos sintetizam os eixos estruturantes da presente pesquisa. As contribuições do autor polonês, bem como os desdobramentos e implicações de seu pensamento para os desafios educacionais da contemporaneidade são retomados nas considerações finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da educação, como aliás toda a realidade social, é um espaço onde se travá uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes (Tonet, 2005, p. 223).

A presente pesquisa buscou analisar o pensamento educacional de Bogdan Suchodolski, compreendendo-o como uma contribuição fundamental à teoria marxista da educação e à luta da classe trabalhadora por emancipação. Ao situar sua produção intelectual no contexto histórico-político da Polônia e articular sua trajetória à luta anticapitalista, entende-se que sua proposta pedagógica constitui uma expressão concreta da práxis revolucionária.

Suchodolski articula a pedagogia socialista como uma resposta materialista à função ideológica da educação capitalista. Sua concepção de educação para o futuro incorpora a crítica à alienação e subordinação da escola ao capital, apontando para a necessidade de formação de sujeitos históricos capazes de agir sobre a realidade e transformar suas condições objetivas de existência.

A compreensão da educação como prática social histórica evidencia que os processos educativos, longe de serem neutros, integram um campo de disputa¹⁹ política e ideológica. A escola é um território contraditório, onde coexistem a reprodução da ideologia dominante e a possibilidade de resistência e transformação. Para o autor, ela é compreendida como espaço de formação crítica da consciência social, em oposição à concepção instrumental e mercantil da educação capitalista.

A trajetória do autor - marcada pela atuação em universidades clandestinas, pela resistência anticapitalista e pela formulação de políticas educacionais no pós-guerra - expressa a articulação concreta entre prática social e reflexão teórica. A pedagogia socialista que ele propõe é indissociável do projeto de construção de uma sociedade sem classes e sem exploração.

A adoção do método do materialismo histórico-dialético permitiu a apropriação do pensamento de Suchodolski, situando-o nas contradições e lutas políticas específicas da Polônia do século XX. Essa perspectiva é central para compreender a educação como mediação entre as condições materiais e a luta de classes.

¹⁹ Cf. nota 16.

A proposta de uma educação voltada para a formação do *homem novo*²⁰ no socialismo expressa a superação da fragmentação e da alienação impostas pelo capital, articulando formação intelectual, política e revolucionária. Suchodolski dialoga com a tradição marxista, atualizando-a em função das demandas históricas da experiência socialista na Polônia.

A investigação da leitura de Marx e Engels em Suchodolski revela um humanismo crítico, distante de ortodoxias dogmáticas. Tal interpretação valoriza a historicidade da práxis educativa, compreendendo a educação como um processo de formação da consciência histórica e política da classe trabalhadora.

A ênfase na relação entre trabalho e educação evidencia o papel da escola na desnaturalização das relações sociais capitalistas. A escola socialista proposta por Suchodolski articula a apropriação crítica do conhecimento acumulado pela humanidade com a prática política transformadora, forjando sujeitos históricos conscientes de sua posição de classe.

A defesa da educação política e integrada por Suchodolski dialoga com as formulações de Gramsci e Pistrak sobre a escola unitária e o vínculo orgânico entre teoria e prática. Essa concepção se contrapõe à fragmentação e especialização alienantes da educação capitalista, restabelecendo uma unidade entre trabalho intelectual e manual.

Ao problematizar o papel da educação na formação da consciência de classe, Suchodolski antecipa debates centrais sobre a função ideológica da escola e a produção de hegemonia, já presentes nos trabalhos de Gramsci e posteriormente aprofundados por Schlesener.

A reflexão sobre sua trajetória mostra que seu pensamento não se limita a uma pedagogia técnica, mas expressa uma concepção ampla de cultura e história. A educação, enquanto cultura social historicamente construída, é, portanto, espaço de contradições e luta ideológica. Essa compreensão é especialmente relevante para analisar os processos educativos na América Latina e no Brasil. A reprodução das relações de dependência e subalternidade por meio da escola capitalista é expressão concreta de sua função ideológica no capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido, a pedagogia socialista de Suchodolski oferece elementos críticos para a construção de novos horizontes educacionais no Brasil, ao articular

²⁰ Cf. nota 14.

educação crítica, consciência histórica e luta de classes. Sua obra indica que a superação do modo capitalista de produzir e reproduzir conhecimento passa necessariamente por desmascarar os interesses de classe e compreender criticamente a realidade.

No contexto brasileiro atual, marcado pela incidência neoliberal sobre a educação pública, a obra de Suchodolski adquire relevância renovada. A reforma do ensino médio, a precarização do trabalho docente e a financeirização da educação superior são expressões de subordinação da escola aos interesses do capital. Nesse sentido, o trabalho reafirma a relevância da pedagogia socialista e da perspectiva histórico-crítica como fundamentos para pensar alternativas à educação submetida à lógica do capital.

A defesa da educação pública, gratuita e crítica, articulada à formação política da juventude trabalhadora, atualiza o legado de Suchodolski em chave latino-americana. Construir uma escola que forme sujeitos históricos conscientes de sua posição de classe é condição para a luta por soberania popular e superação da dependência.

A ênfase na articulação entre educação e cultura permite ampliar o conceito de educação escolar, inserindo-o no contexto mais amplo da formação social. Assim, educação escolar, cultura política e organização social revelam-se como dimensões de um mesmo processo histórico de lutas contra-hegemônicas.

Suchodolski comprehende a escola como espaço de síntese entre herança cultural e produção de novos saberes e práticas. Essa perspectiva dialética rompe com a concepção reproduutivista e abre espaço para a escola como laboratório de experimentação social e cultural, vinculado à construção de um novo projeto societário.

Ao articular teoria e prática, Suchodolski reitera a centralidade da práxis na formação docente. A formação de professores é, em sua concepção, inseparável da formação política e da participação ativa nos processos de transformação social. O professor é sujeito histórico e agente político na luta por uma nova sociedade.

Essa visão é fundamental para analisar a formação de professores no Brasil. O modelo tecnicista e conteudista hegemônico deve ser superado por uma formação que seja crítica, histórica e dialética, vinculada às lutas sociais e à produção de novos saberes e práticas pedagógicas.

Assim, a atualidade de Suchodolski reside precisamente em sua capacidade de articulação entre teoria crítica, análise histórica e compromisso político. Sua pedagogia socialista é, ao mesmo tempo, crítica do presente e antecipadora do futuro, vinculando a crítica da alienação à produção de novas formas de sociabilidade.

Ao reafirmar a centralidade da consciência histórica e da luta de classes nos processos educativos, Suchodolski rompe com as concepções neoliberais e individualistas da educação. A formação do sujeito histórico é, para ele, necessariamente coletiva e vinculada à prática social transformadora.

Em tempos de ofensiva neoliberal e neofascista, seu pensamento oferece ferramentas críticas para a defesa da educação pública e a construção de uma pedagogia emancipatória. Sua obra integra, portanto, o repertório necessário para a crítica, a resistência e a construção de alternativas.

A pedagogia socialista de Suchodolski permanece uma referência fundamental para a construção de uma educação emancipatória no século XXI. Sua crítica à mercantilização do conhecimento e sua defesa da escola como espaço de produção de consciência histórica são contribuições centrais para pensar a educação como prática revolucionária.

Conclui-se, portanto, que o legado de Suchodolski oferece não apenas uma crítica consistente à educação capitalista, mas também um horizonte propositivo de educação crítica, emancipatória e socialista. Sua obra nos convoca a refletir e a desenvolver uma educação vinculada à luta pela superação da exploração e da alienação, rumo à construção de uma sociedade sem as determinações do capital.

Os resultados da pesquisa reforçam a urgência de políticas e práticas pedagógicas que priorizem a formação humana integral, a consciência de classe e a emancipação. Investigações futuras podem aprofundar a recepção de Suchodolski no Brasil, analisar comparativamente sua obra com a de outros pensadores marxistas da educação, e explorar suas contribuições para o enfrentamento dos desafios educacionais atuais, como a mercantilização do ensino, a fragmentação curricular e as desigualdades sociais persistentes.

REFERÊNCIAS

- ALAMINO, Felipe Nicolau Pimentel. **Certos interesses alemães na Alta Silésia polonesa: mudanças territoriais e proteção de minorias.** Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 115, p. 623-643, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/189405>>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ALEXANDROWICZ, Stanisław. **Dzieje Uniwersytetu Wileńskiego w latach 1939-1945.** Rozprawy z Dziejów Oświaty, t. XXX, 1987, p. 87-118.
- BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST.** 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral.** São Paulo: Imaginário, 2003.
- BALICKI, Stanislaw W.; SZYR, Eugeniusz; et al. **Twenty years of the Polish.** Warsaw: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1964.
- BECKER, Jean-Jacques. **O tratado de Versalhes.** Trad. Constancia Egrejas. São Paulo: UNESP, 2010.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaideia).
- CARROLL, Lewis. **Alice's adventures in Wonderland.** 1. ed. Princeton: Princeton University Press, 2015.
- COSTA NETO, Pedro Leão da. **Ensaios sobre Marx e a tradição marxista.** Marília: Lutas Anticapital, 2024.
- CHARLOT, Bernard. **Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes.** Educação, Sociedade & Culturas, v. 22, p. 9-25, 2004.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUBET, François. **Entrevista.** Público, 5 jan. 2009.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring.** São Paulo: Boitempo, 2017.
- ENGELS, Friedrich. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Síntese, 1976.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Princípios do comunismo.** In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Lisboa: Avante!, 1977. v. 1.

FERREIRA, Ana Claudia. **Integração no Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense campus Araquari: aproximações e distanciamentos com a politecnia.** 2023. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola única do trabalho: explorando as raízes de uma concepção socialista de educação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, p. 3-11, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12 (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais.** In: _____. Cadernos do cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOROWICZ, Marek Stanisław. **Une expérience de droit international: la protection des minorités de Haute-Silésie.** 1946. Disponível em: <<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282268661699584>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUNOWSKI, Stefan. **Podstawy pedagogiki współczesnej.** Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LENIN, Vladimir I. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Boitempo, 2017.

LEWAK, Aleksander. **Polish March 1968: A Social-Political Turning Point.** Journal of Contemporary History, v. 52, n. 2, p. 299-318, 2017.

LODI, Samantha Correia. **Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaia, educadoras em contextos revolucionários.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/978850>>. Acesso em: 2 mar. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Campinas: Autores Associados, 2008.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

LUKAS, Richard C. **Did the Children Cry? Hitler's War against Jewish and Polish Children, 1939-1945.** New York: Hippocrene Books, 1994. p. 121-145.

MACH, Zdzisław. **The March 1968 Events in Poland and the Repression of the Jews.** The American Journal of Psychoanalysis, v. 70, n. 3, p. 257-270, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACMILLAN, Margaret. **A Conferência de Paz de Paris: 1919.** Tradução de Pedro Maia Soares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Trad. Rubens Enderle; Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** Seleção, trad. e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. 2. ed. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v. I-II.

MARX, Karl. **O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital; Salário, preço e lucro**. Lisboa: Publicações Escorpião, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho, educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1885/10/08.htm#tn145>>. Acesso em: 5 maio 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas, v. 2**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARKS, Karol; ENGELS, Fryderyk. **O wychowaniu**. Sosnowiec: Biblioteka Klasyków Pedagogiki, 1965.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCHCOVITCH, L. **G. Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

ORSO, P. J. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PACHECO, Roberto Pascual. **Filosofía y educación en la obra de Bogdan Suchodolski.** 1980. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1980.

PAULUS, Jorge Gregório. **Por uma educação voltada para o futuro: a teoria marxista de Bogdan Suchodolski.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

PEREIRA, Aline Cristina. **Fábrica, barco e mangue: a dialética entre sujeitos empírico e concreto nas produções textuais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PIOZZI, Patrizia. **Robert Owen em New Lanark: um laboratório do futuro?** *Revista Pro-Posições*, v. 10, n. 41, mar. 1999.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A comuna escolar.** Trad. Luis Carlos de Freitas; Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RÖHRS, Hermann. **Obituary for an educational humanist: Bogdan Suchodolski, 1903-1992.** International Review of Education, v. 39, n. 4, p. 333-336, 1993.

SARAMAGO, José; PIZA, A. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis.** Ponta Grossa: UEPG, 2020.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia, intelectuais e educação nos escritos de Gramsci.** Ponta Grossa: UEPG, 2024.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.
- SNYDER, Timothy. **Terras de Sangue: A Europa entre Hitler e Stalin.** Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Record, 2012.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Lisboa: Estampa, 1976.
- TARKOWSKI, Mikołaj. **Przyczynek do dziejów szkolnictwa wyższego w dwudziestoleciu międzywojennym.** Wayback Machine, 2008.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- WOJNAR, Irena. **Bogdan Suchodolski.** Trad. Jason Ferreira Mafra; Lutgardes Costa Freire; Denise Henrique Mafra. Org. Jason Ferreira Mafra. Brasília: Ministério da Educação; Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

Apêndice A - Mapeamento das obras produzidas por Bogdan Suchodolski

QUADRO I:

TÍTULO ORIGINAL	TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO
Stanisław Staszic na tle epoki	[Stanisław Staszic no contexto da sua época]	Varsóvia	1926
Seweryn Goszczyński: Życie i dzieła 1801-1830	[Seweryn Goszczyński: Vida e obra 1801-1830]	Varsóvia	1927
Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech	[A reforma do ensino médio na Alemanha]	Varsóvia, Lvov	1927
Kochaj życie-bądź dzielny	[Ame a vida – Seja corajoso]	Varsóvia	1927
Przebudowa podstaw nauk humanistycznych	[A reconstrução dos fundamentos das Ciências Humanas]	Varsóvia, Lvov	1928
Wychowanie moralno-społeczne	[Educação moral-social]	Varsóvia	1936
Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej	[Política cultural-educacional na Polônia moderna]	Varsóvia	1937
Investigation and teaching	[Pesquisa e Ensino]	Varsóvia	1937
Uspołecznienie kultury	[A socialização da cultura]	Varsóvia	1937
Skąd i dokąd idziemy? Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej	[De onde e para onde vamos? Guia para os problemas da cultura moderna] Nota: Trabalho publicado na clandestinidade durante a ocupação nazista, sob o pseudônimo de R. Jadźwing, Data falsa	Vilno	1939
Dusza niemiecka w świetle filozofii	[A alma alemã à luz da filosofia]	Poznan	1945
Polskie tradycje demokratyczne	[A tradição democrática polonesa]	Wroclaw	1946
Wychowanie dla przyszłości	[A educação para o futuro]	Varsóvia	1947
La vie de l'esprit	[A vida do espírito]	Cracóvia	1948
Rola Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk w rozwoju Kultury umysłowej w Polsce	[O papel da Sociedade de Amigos das Ciências de Varsóvia no desenvolvimento da cultura intelectual na Polônia]	Varsóvia	1951
Polska myśl pedagogiczna w okresie renesansu	[O pensamento pedagógico polonês no período do Renascimento]	Varsóvia	1953
U podstaw materialistycznej teorii wychowania	[Os fundamentos da teoria materialista da educação]	Varsóvia	1957

O pedagogikę na miarę naszych czasów	[Sobre a pedagogia na medida do nosso tempo]	Varsóvia	1958
Studia z dziejów polskiej myśli filozoficznej i naukowej	[Estudos sobre a história do pensamento filosófico e científico polonês]	Varsóvia	1958
Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania	[Atuais problemas educacionais e pedagógicos]	Varsóvia	1959
Les conditions sociales du progrès scientifique en Pologne au XVIIIe siècle	[As condições sociais do progresso científico na Polônia do século XVIII]	Paris	1960
La pédagogie et les grands courants philosophiques: Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence	[A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas.]	Paris	1960
O program świeckiego wychowania moralnego	[Sobre o Programa laico de educação moral]	Varsóvia	1961
Narodziny nowożytnej filozofii człowieka	[O nascimento da moderna filosofia do Homem]	Varsóvia	1963
Filosofie a pedagogika	[Filosofias e Pedagogia]	Praga	1966
Oświata i gospodarka narodowa	[Educação e Economia Nacional]	Varsóvia	1966
Podstawy wychowania socjalistycznego	[Fundamentos da Educação socialista]	Varsóvia	1967
Świat człowieka a wychowanie	[O Mundo do homem e a educação]	Varsóvia	1967
Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym	[O Papel da educação na sociedade socialista]	Varsóvia	1967
Rozwój nowożytnej filozofii człowieka	[Desenvolvimento da moderna filosofia do Homem]	Varsóvia	1967
Edukacja narodu 1918-1968	[Educação da nação 1918-1968]	Varsóvia	1970
La scuola polacca	[A escola polonesa]	Florencia	1971
Nasza współczesność a wychowanie	[Nossa modernidade e a educação]	Varsóvia	1972
Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski	[A Comissão de Educação Nacional no contexto do papel da educação no desenvolvimento da Polônia]	Varsóvia	1972
Labirynty współczesności	[Labirinto da modernidade]	Varsóvia	1972
La mia pedagogia In: D'ARCAIS, G. F. (Ed.). La mia pedagogia	[A minha Pedagogia]	Pádua	1972
Kim jest człowiek	[Quem é o Homem]	Varsóvia	1974
Nauka a świadomość społeczna	[Ciência e consciência social]	Wrocław	1974
Oświata a człowiek przyszłości	[Educação e o homem do futuro]	Varsóvia	1974

Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej	[Os problemas da educação na civilização moderna]	Varsóvia	1974
Theorie der sozialistischen Bildung	[Teorias da formação socialista]	Hanover	1974
Trzy pedagogiki	[Três pedagogias]	Varsóvia	1974
Komeński	[Comenius]	Varsóvia	1979
Kształt życia	[A forma da vida]	Varsóvia	1979
Dzieje kultury polskiej	[História da cultura polonesa]	Varsóvia	1980
Educazione al bivio In: MENCARELLI, M. (Ed.). La sfida dell'educazione. [O desafio da educação].	[Educação na encruzilhada]*	Teramo	1981
La pedagogia dell'umanesimo tragico. In: FINAZZI SARTOR, R. (Ed.). Incontri pedagogici.	[A Pedagogia do humanismo trágico] **	Pádua	1981
Educazione permanente e democrazia. In: MENCARELLI, M. (Ed.). Educazione permanente e democrazia. [Educação permanente e democracia].	[Educação permanente e democracia]	Teramo	1983
Wychowanie i strategia życia	[Educação e estratégia de vida]	Varsóvia	1983
Pedagogia quale scienza sull'uomo? In: BÖHM, W. (Ed.). Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali.	[Pedagogia como ciência do homem?]	Pisa	1988
Polska: naród i sztuka	[Polônia: Nação e arte]	Varsóvia	1989
Rozważania o kulturze i przyszosci narodu	[Reflexão sobre a cultura e o futuro da nação]	Szczecin, Polônia	1989
Lebenssinn in einer sinnlosen Welt? Die Pädagogik des tragischen Humanismus In: BÖHM, W.; LINDAUER, M. (Eds.). Woher? Wozu? Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben.	[Significado da vida em um mundo sem sentido? A Pedagogia do Humanismo Trágico]	Stuttgart	1990
Wychowanie: mimo wszystko	[Educação apesar de tudo]	Varsóvia	1990
Educazione permanente in profondità	[Educação permanente em profundidade]	Pádua	1992

Fonte: Adaptado pela autora a partir do levantamento de Wojnar (2010).