

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO AUGUSTO BANDEIRA BERNARDINO

**Estado e Educação em Louis Althusser:  
Implicações nos Processos de Produção e Reprodução  
Social do Conhecimento**

Belo Horizonte  
2010



PAULO AUGUSTO BANDEIRA BERNARDINO

**Estado e Educação em Louis Althusser:  
Implicações nos Processos de Produção e Reprodução  
Social do Conhecimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Dore Heijmans.

Belo Horizonte  
2010

B523e  
T

Bernardino, Paulo Augusto Bandeira, 1980-  
Estado e educação em Louis Althusser : implicações nos  
processos de produção e reprodução social do conhecimento /  
Paulo Augusto Bandeira Bernardino. - UFMG/FaE, 2010.  
190 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Rosemary Dore Heijmans.  
Bibliografia : f. 148-155.  
Anexos: f. 156-190.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e estado -- Teses. 3.  
Althusser, Louis, 1918-.  
I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. IV. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.193

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada Estado e Educação em Louis Althusser: Implicações nos Processos de Produção e Reprodução Social do Conhecimento, de autoria do mestrando Paulo Augusto Bandeira Bernardino, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Dore Heijmans - Orientadora  
FAE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daisy Moreira Cunha  
FAE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ester Vaisman  
FAFICH/UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marlucy Alves Paraíso  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
FAE / UFMG

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2010.



## **DEDICATÓRIA**

NÃO CONSIGO DESCREVER,  
APENAS COM ESTE ESPAÇO!

Obrigado, Michelle, pela materialização de meu sonho!





## **AGRADECIMENTOS**

A todos os meus colegas que não sofreram comigo, mas torceram por mim.

Aos membros de minha banca pela paciência!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



## EPÍGRAFE

**D.** Conto, mas estas coisas devem ser consideradas segredo. Há pouco, Sócrates perguntava a Querofonte a quantas vezes o comprimento das patas correspondia o pulo da pulga; uma delas tinha picado Querofonte na sobancelha e saltado daí para a cabeça de Sócrates.

**E.** E como foi que ele mediu?

**D.** Com a máxima perícia. Derreteu cera, pegou a pulga e mergulhou na cera o par de patas; quando esfriaram, tinham-se formado em torno uns escapins persas; então, descalçou-os e mediu a distância com eles.

*NUVENS*  
ARISTÓFANES



## RESUMO

Nesta dissertação busca-se situar os escritos de Louis Althusser nas condições históricas educacionais do surgimento das denominadas “Teorias da Reprodução”. Ao ultrapassar essa contextualização, visa-se ampliar a noção de Educação compreendendo-a como os processos de produção do conhecimento integrantes da Formação Humana. Neste percurso é importante localizar o discurso de Louis Althusser na tradição marxiana para concluir se o mesmo participa de uma postura epistêmica ou ontológica nos processos de produção do conhecimento. O objetivo deste escrito não é apenas comparar a interpretação althusseriana com os escritos de Karl Marx e do marxismo, retirando, assim, as consequências da fidelidade ou não do Filósofo Franco-Argelino junto aos escritos de Karl Marx. Os autores da tradição marxista estão presentes, porém impõem-se os escritos de Louis Althusser como fonte principal de um escrutínio crítico que visa relacionar o Estado, a Política e, principalmente, a compreensão da Educação. Apesar do objetivo principal deste trabalho não ser uma comparação entre Althusser e Marx, isto não retira a importância das fontes textuais do filósofo alemão e de seus leitores, que serão tratadas como forma balizadora dos escritos de Louis Althusser. Este texto não tem o intuito de esgotar as questões suscitadas pela leitura de Louis Althusser referente aos aspectos educacionais, mas ampliar a recepção dos escritos deste filósofo no Brasil.



## RÉSUMÉ

Dans cette dissertation on cherche situer les oeuvres de Louis Althusser dans les conditions historiques éducationnelles de l'apparition des dénommées « Théories de la Réproduction ». En dépassant cette contextualisation, on prétend élargir la notion d'Éducation comprise en tant que procédures de production de la connaissance qui font partie de la Formation Humaine. En ce parcours, il est important de localiser le discours de Louis Althusser dans la tradition marxiste afin de conclure s'il adopte une position épistémique ou ontologique dans les procédures de production de la connaissance. L'objectif de cet écrit n'est pas seulement comparer l'interprétation althusserienne avec les écrits de Karl Marx et du marxisme, en tirant, ainsi, les conséquences de la fidélité ou pas du Philosophe franco-argelien auprès des textes de Karl Marx. Les auteurs de la tradition marxiste sont présents, néanmoins on impose les textes de Louis Althusser comme source principale d'un scrutin critique qui vise relationner l'État, la Politique et, surtout, la compréhension de l'Éducation. Bien que l'objectif principal de ce travail ne soit pas une comparaison entre Althusser et Marx, cela n'enlève pas l'importance des sources textuelles du philosophe allemand et de ses lecteurs, qui serviront de balise des écrits de Louis Althusser. Ce texte n'a pas l'intention d'épuiser les questions suscitées par la lecture de l'oeuvre de Louis Althusser référents aux aspects éducationnelles, mais agrandir la réception des écrits de ce philosophe au Brésil.





## **Lista de Figuras**

FIGURA 2.1	Diagrama de Formalização Epistemológica Diante das Propostas de Louis Althusser .....	93
FIGURA 2.2	O Conteúdo Teórico nos Estados Teórico e Prático .....	99
FIGURA 2.3	Divisões e Subdivisões das Percepções da Mente .....	122
FIGURA B.1	Réunion du comité central – 4 janvier 1966 .....	190
FIGURA B.2	Réunion du comité central – 11-13 mars 1966 .....	191



## **Lista de Tabelas e Quadros**

QUADRO 2.1	Composição dos Aparelhos de Estado e Equivalência Entre Ambos .....	56
QUADRO 2.2	Subdivisão dos Aparelhos de Estado .....	62
QUADRO 2.3	Demonstração Argumentativa de Durkheim (1978, p.41) para a divisão social de classes e para a fundamentação do trabalho especializado .....	69



## Sumário

	INTRODUÇÃO .....	21
1	As Teorias da Reprodução, Louis Althusser e a Educação...	31
2	ESTADO E EDUCAÇÃO EM LOUIS ALTHUSSER .....	54
2.1	Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado .....	54
2.2	A articulação entre Estado e Educação .....	67
2.3	A Instituição Educacional e a (Re)produção Social do conhecimento .....	77
3	Perspectivas Críticas da Articulação Entre o Estado e a Educação em Louis Althusser .....	129
	CONCLUSÃO .....	143
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	148
ANEXO A	TRADUÇÃO DO TEXTO: “Problemas Estudantis”, de Louis Althusser .....	156
ANEXO B	FICHAS DE REUNIÃO DO COMITÊ CENTRAL DO P.C.F. ....	189



## Introdução

Esta dissertação de mestrado tem a finalidade de discutir o tema "Estado e Educação em Louis Althusser: Implicações nos Processos de Produção e Reprodução Social do Conhecimento".

## Relevância do Tema

A relevância da discussão das implicações do Estado e da Educação nos processos de produção e reprodução social do conhecimento, nos escritos de Louis Althusser, está presente na análise histórica e filosófica do modo de compreender o processo de formação social.

A partir das perspectivas de elaboração francesas, e suas perspectivas críticas que, no Brasil, as Teorias da Reprodução foram resumidas na concepção da Escola como produto das condições de produção Capitalistas e em sua operação de reafirmação das formas de dominação de classe e, é claro, da classe dominante Cf. (SAVIANI, 1987); (TOMAZ TADEU, 1992); (SNYDERS, 1977), (GIROUX, 2004), (COUTINHO, 1972); (E.P.THOMPSON, 1981); (PERRY ANDERSON, 1984).

Um dos fundamentos dessa perspectiva, e que não está presente nos intérpretes de Althusser, encontra-se em *Sur la reproduction*, de Louis Althusser (1995). Já nas informações ao leitor, Louis Althusser enuncia a tese principal deste escrito, que foi o escrito originário para elaboração do artigo da *La Pensée-Idéologie et Appareils Ideológicos d'État*: "O sistema que assegura a reprodução da relações de produção é o sistema dos aparelhos de Estado: aparelho repressivo e aparelho ideológico." (ALTHUSSER, 1995, p.20, grifo nosso).

Além das críticas às teorias da reprodução, há também sua *exaltação significativa*<sup>1</sup>. As exaltações acontecem, tal como a metáfora do "bate e assopra". As argumentações significativas desenvolvem suas análises sempre da mesma

---

<sup>1</sup> Nas palavras de George Snyders essa exaltação é apenas um "Primeiro momento de convergência feliz" entre Bordieu, Passeron, Baudelot, Establet e Ivan Illich.

forma: 1- os teóricos da reprodução contribuíram, em uma situação histórico-localizada, para o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação à escola “nova”, que é compreendida por sua ação redentora dos males causados pelas relações sociais da produção capitalista<sup>2</sup> e 2- realizada a exaltação situada, clama-se por uma superação das “tendências crítico-reprodutivistas” já que a tendência da escola *condenada* deve ser superada.

Ao reafirmar o papel significativo das teorias que consideram a escola como um instrumento de reprodução, Snyders interroga atônito: “como podemos acreditar durante tanto tempo que, numa sociedade dividida em classes, a escola iria oferecer a todos iguais oportunidades de promoção social e de afirmação social?” (SNYDERS, 1977, p.32). Se Snyders não nomeia as fontes, pode-se citar Talcott Parsons com aquele que afirma claramente a perspectiva meritocrática do funcionamento da instituição escolar. (Cf. PARSONS, 1968, p.75)

É no âmbito dessa concepção que o principal escrito de Louis Althusser é recebido no Brasil. Há, porém, uma distinção entre o escrito de Althusser *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, divulgado no Brasil, constituindo um althusserianismo, e a leitura *efetiva* de outros escritos que compõem o pensamento do autor. A possibilidade de investigação de outros escritos publicados por Louis Althusser impulsiona o desenvolvimento deste trabalho.

Os principais intérpretes da corrente althusseriana, Baudelot e Establet (1978, p.242), citam ou utilizam diretamente a noção de Ideologia presente no escrito *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser. Na perspectiva de uma participação não formalizada de autoria do escrito de Baudelot e Establet percebe-se, mais uma vez, uma participação direta de Althusser. Fato relevante é a relação de Louis Althusser com Bourdieu, Baudelot e Establet. Destaca-se o conselho e convite de Louis Althusser a Bourdieu para participar de um seminário em 1964 que, a partir daí, foi organizada a obra *Les héritiers* (Cf. ALMEIDA, 2008, p.182). Já a relação de Louis Althusser tanto com Baudelot quanto com Establet estabeleceu-se pela convivência entre professor e alunos-pesquisadores, já que na declaração de Baudelot:

---

<sup>2</sup> Ao reafirmar o papel significativo das teorias que consideram a escola como um instrumento de reprodução, Snyders interroga atônito: “como podemos acreditar durante tanto tempo que, numa sociedade dividida em classes, a escola iria oferecer a todos iguais oportunidades de promoção social e de afirmação social?” (SNYDERS, 1977, p.32). Se Snyders não nomeia as fontes, pode-se citar Talcott Parsons como aqueles que afirmam claramente a perspectiva meritocrática do funcionamento da instituição escolar. (Cf. PARSONS, 1968, p.75)



Fizemos pesquisa, enquetes; fomos incentivados não só por Bourdieu, mas também por Althusser, cujos cursos eram também bastante coletivos. *Ler O Capital* foi realmente uma atividade coletiva, isto é, supõe-se que os estudantes são capazes não somente de escutar e se saciar com o que lhes é dito, mas também de participar, de trazer sua parte *ativa* para a pesquisa e para a construção de objetos de pesquisa sobre a realidade social, para a elucidação do mundo social. (ALMEIDA, 2008, p.185)

Observa-se, a partir dessa interlocução entre Louis Althusser e os Sociólogos da Educação, uma fonte, mesmo que reinterpretada, para a elaboração de propostas educacionais que consideram a relação entre as relações sociais e meios institucionais com a finalidade da produção do conhecimento veiculado na totalidade social.

Levando em consideração a relevância do tema para o autor deste trabalho, o tema proposto é o fim e, ao mesmo tempo, o início de um percurso traçado desde o curso de Graduação em Filosofia na Universidade Federal de Minas Gerais. Durante este trajeto, sempre foi uma preocupação compreender os processos ou a Formação do Homem enquanto ser social e o papel de sua formação teórica recebida na Universidade. Tendia sempre a conjugar aplicação desses conteúdos tendo em vista o real. Recebia a resposta pela forma do silêncio! Portanto, a categoria filosófica da *práxis*, compreendida não como um conceito, mas como constituinte num processo de formação/transformação contínua do ser que esteve presente nesse percurso acadêmico, resultando no interesse pelo tema. Ainda na graduação, freqüentando as aulas de *Ontologia*, foi possível conhecer aspectos que trouxeram fundamentos para discutir a noção de 'existência' e suas condições gerais. Autores como Quine, Terence Parsons e Meinong<sup>3</sup> foram centrais para empreender os fundamentos citados.

---

<sup>3</sup> O texto de Quine a que me refiro trata-se do "Sobre o que há" e o de Terence Parsons intitula-se "A Prolegomenon To Meinongian Semantics" e "Nuclear and Extranuclear Properties, Meinong, and Leibniz". Um exemplo epistêmico examinado na disciplina citada é: Poderíamos contar quantos anjos existem na cabeça de um alfinete? De acordo com Quine empregamos "existir", conforme o senso comum, querendo dizer que entidades como anjos ou Pégaso não existem de modo algum no espaço e no tempo. Se anjos ou Pégaso existissem é porque essas palavras têm conotações espaço-temporais e não, como diz Quine, porque "existe" tenha conotações espaço-temporais. Assim, a falta de referência espaço-temporal para a palavra "anjo" é porque ela não é uma "coisa" espaço-temporal e, portanto não pode ser contada, como também comparada, afinal, quantos anjos são semelhantes ou quantos são diferentes? Ou, ainda, o que conta como o mesmo anjo e o que não conta como o mesmo anjo? De acordo com Meinong, os indivíduos não são um conjunto de propriedades. Mas, correspondente a cada indivíduo existe um único conjunto de propriedades - o conjunto de

Epistemologicamente, as discussões acerca da constituição dos seres existentes fizeram com que o interesse fosse despertado, mas ainda faltava algo! Questões surgiam, naquele momento, como por exemplo, se o conhecimento é fruto exclusivo da razão humana, pois não era perceptível, nos autores citados, a discussão de uma ontologia social. Era presente a questão sobre o que ou quais os fatores constituíam condições de possibilidade para existência do homem enquanto ser social e político. Esses questionamentos estavam longe de serem alcançados nas discussões desses autores estudados até então, mesmo porque eles não se propuseram a efetivá-los, essa exigência era minha.

Desde a graduação em Filosofia, os projetos desenvolvidos na Faculdade de Educação despertaram profundo interesse e, no início de 2005<sup>4</sup> foi dado início a uma participação no projeto dessa faculdade intitulado “Laboratório de Produção de Material Didático – PROMAD”.

A integração ao Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação – NETE aconteceu em 2006, com a pesquisa intitulada “Referenciais Teórico- Metodológicos de Pesquisas em Trabalho e Educação” financiada pela Fapemig<sup>5</sup>.

Ainda no curso de Filosofia, na disciplina de *Filosofia das Ciências Sociais* foi possível ter contato com alguns clássicos da sociologia como E. Durkheim<sup>6</sup> e Max Weber<sup>7</sup>. Além desses autores consagrados da sociologia, com os escritos de J. Chasin<sup>8</sup>, foi possível compreender aspectos fundantes da história material dos escritos de K. Marx. Esses aspectos perpassaram desde a crítica da versão kautskyana do tríplice amálgama na formação do pensamento original de

---

propriedades que o indivíduo tem. Esse conjunto de propriedades é o que Terence Parsons chama de correlato do indivíduo. Tendo em vista isso, segundo Terence Parsons, há supostos objetos que não existem. Esses serão simplesmente conjuntos de propriedades que não são os correlatos de nenhum indivíduo. Os supostos objetos em questão podem ser incompletos ou completos. Por exemplo, a montanha de ouro é incompleta e não existe. Alternativamente, se um personagem em um romance fosse completamente descrito e se tal personagem não existe, então a completa descrição especificaria um objeto completo, mas um que não existe. No caso dos anjos, eles são supostos objetos incompletos e que não existem, são fictícios, segue-se daí a impossibilidade contá-los.

<sup>4</sup> Especificamente de 04/2005 a 12/2005 por meio da Pró-Reitoria de Graduação no Programa Acadêmico Especial (PAE).

<sup>5</sup> Conforme o Projeto apresentado ao Edital Universal de projetos de Pesquisa para 2005, n.º 001/2005 – Fapemig.

<sup>6</sup> Particularmente os Prefácios da primeira e segunda edições, a Introdução e os Capítulos I, II, III da “As Regras do Método Sociológico”. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

<sup>7</sup> Refiro-me ao texto “A ‘Objetividade’ do Conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política – 1904”. In: Metodologia e Ciências Sociais. São Paulo: Cortês Editora, 1992.

<sup>8</sup> Obra de J. Chasin. *A Determinação Ontonegativa da Politicidade. Marx – Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica..* São Paulo: Editora Ensaio, 1995.

Marx até sua “viragem” teórica<sup>9</sup>, formulada a partir dos aspectos políticos que foram evidenciados e criticados pelo mesmo.

Participando do *Seminário de Filosofia Contemporânea II*, sob o tema “Marx e Freud e a Crise do Sujeito” foi estabelecido um contato com a vertente marxista francesa representada por Louis Althusser<sup>10</sup>. A importância dessa disciplina é justificada pelas discussões sobre a noção de *Ideologia* e por mostrar como propostas teóricas distintas, como as de Marx e Freud, puderam ser relacionadas, salvas as diferenças do objeto de discussão proposto por ambos.

Dentro do Programa de Pós-Graduação FAE/UFMG, em 2007, a disciplina *Marx, o Marxismo e a Educação* oferecida dentro da linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana possibilitou o estudo de algumas obras de K. Marx que suscitaram fecundas discussões e implicações para o campo educacional. O estudo da obra de Marx: *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução* permitiu destacar aspectos da crítica de Marx à filosofia de Hegel, observar qual a perspectiva de Marx em relação ao Estado e paralelamente o âmbito político situando-a no período de 1843 e 1844 e ainda, notar os aspectos ontológicos do processo de produção e reprodução social do conhecimento.

Essa trajetória pessoal buscou conjugar a Filosofia com a Educação. O objetivo desse estudo foi de diminuir a distância formal entre esses dois modos de conhecer, modificando assim, as pretensões pessoais sob a denominação de uma Filosofia da Educação.

## Objetivos Gerais

Um dos objetivos desta dissertação é de situar os escritos de Louis Althusser nas condições históricas da perspectiva educacional diante das “Teorias da Reprodução”. Nesse percurso, é importante resgatar alguns escritos de Louis Althusser com o intuito de identificar se o mesmo participa de uma postura “epistêmica” ou “ontológica” nos processos de produção do conhecimento.

---

<sup>9</sup> Essa “viragem” a que me refiro encontra-se no texto: *Marx – a determinação ontonegativa da politicidade*. In: *Ensaio ad hominen*. tomo III. São Paulo : Estudos e edições *ad hominen*, 2000.

<sup>10</sup> Discussão amparada por Althusser em: “Marx e Freud” In: *Freud e Lacan; Marx e Freud*. Tradução e Notas de Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

Os autores da tradição marxista estiveram presentes, porém, impõem-se os escritos de Louis Althusser como fonte principal de um escrutínio crítico que visou relacionar o Estado e a Educação. Apesar do objetivo principal deste trabalho não ser *apenas* uma comparação entre Althusser e Karl Marx, isto não retira a importância das fontes textuais do filósofo alemão e de seus leitores, que serão um recurso balizador junto aos escritos de Louis Althusser.

Para entender a Política e suas influências sobre os processos educacionais, é necessário considerar o âmbito Político da relação entre Trabalho e Educação. Compreendida a dimensão que abarca Estado e Sociedade nos processos de produção e reprodução social do conhecimento, processos pelos quais se define a Educação, e como se efetiva esta relação, pode-se deduzir qual a concepção de Louis Althusser sobre esses âmbitos que se coadunam.

A forma derradeira de compreender este escrito é de *ultrapassar* a noção de Educação presente nos escritos de Louis Althusser entendendo como os processos de produção do conhecimento integrantes de uma Formação Humana ampliada.

O objetivo proposto no âmbito desta pesquisa é o de compreender as relações entre Estado e Educação nos escritos de Louis Alhtusser, identificando as críticas referentes a esta articulação. Com base no entendimento da correlação entre Estado e Educação, delimitar-se-ão as características da Instituição Educacional e como mesma participa da produção ou reprodução social do conhecimento.

A caracterização do Processo de Trabalho feita por Louis Althusser suscita alguns questionamentos: sua posição sobre a Categoria Trabalho, compreendida, em sua concepção, como uma *filosofia do trabalho* descartaria a possibilidade de a mesma ser parte integrante da Formação Humana? A categoria não é um modelo de *práxis* social? Se o Trabalho não é parte constitutiva de sua própria formação, então o homem deve os méritos de sua constituição apenas às suas Faculdades Intelectuais ou ao empobrecimento da mesma? Essas questões serão discutidas no decorrer deste trabalho.

## **Metodologia**

A metodologia de trabalho utilizada neste trabalho inicia-se pela análise das obras de Louis Althusser sob um critério não linear, mas, sempre que possível, menciona-se a localização temporal de seus escritos. Uma localização temporal dos escritos de Althusser foi realizada visando identificar se houve uma diferença de postura ou “viragem” em relação a seus primeiros artigos. (primeiras obras Lire le Capital e Pour Marx, ambas publicadas originalmente em 1965)

Foram consultadas fichas de registro das reuniões do comitê central do Partido Comunista Francês (P.C.F), presentes neste texto, no Anexo B, partido do qual Louis Althusser foi membro desde outubro de 1948. As fichas foram utilizadas para identificar a relação entre Althusser e o P.C.F.

Uma localização dos escritos de Althusser na perspectiva educacional e na tradição marxista é realizada ao longo deste trabalho. A leitura de comentadores, estudiosos da Área da Educação, foi realizada para compreender de que maneira o(s) escritos de Althusser foram tratados por esses comentadores. Uma exegese de autores de cunho marxista e marxiano foi elaborada com o objetivo de realizar uma fundamentação que resgata a argumentação de autores que analisam o tema proposto nesta dissertação, mas sem utilizá-los apenas para ratificar qualquer tese. Foram utilizados, também, de forma frequente, alguns escritos de Karl Marx que foram balizadores para os resultados alcançados nesta pesquisa.

## **Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos deste trabalho serão tratados de forma localizada em cada capítulo. Ao longo do Capítulo 1, o texto apresenta a repercussão dos escritos de Louis Althusser na perspectiva da História da Educação sob denominação das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”. Esse capítulo tem como objetivo localizar o discurso de Louis Althusser nos textos *Sur la*

*reproduction* (ALTHUSSER, 1995) e *L'avenir dure longtemps: suivi de, Les faits* (ALTHUSSER, 2007) diante das críticas às Teorias da Reprodução na perspectiva Educacional e apresentar os fundamentos desta crítica examinando as obras: *A Sociologia da Educação na França: um Percorso produtivo* (VASCONCELLOS, 2003); *A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução* (NOGUEIRA, 1990); *Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto* (DANDURAND; OLLIVIER, 1991); *Educação e Sociologia* (DURKHEIM, 1978); *Escola, Classe e Luta de Classes* (SNYDERS, 1977); *Estruturalismo e Educação Brasileira* (SAVIANI, 1986); *Tendências e Correntes da Educação Brasileira* (SAVIANI, 1987); *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (SAVIANI, 2009); *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação* (SILVA, 1992); *Teoría Y Resistencia En Educación* (GIROUX, 2004); *La Escuela Capitalista* (BAUDELOT; ESTABLET, 1978); *Gramsci e o Debate Sobre a Escola Pública no Brasil* (DORE, 2006); *Louis Althusser e o Papel Político/Ideológico da Escola* (CASSIN, 2002) e *O discurso da Educação nos Anos 70 e 80 no Estado de São Paulo, Sob a Influência do Pensamento Althusseriano* (SANTOS, 1992).

O Capítulo 2 tem por objetivo definir as noções de Estado e Educação em Louis Althusser. Para empreender tal esforço, define-se qual âmbito abarca o Estado e seus Aparelhos Ideológicos. Faz-se necessária essa trajetória para que seja possível articular a noção de Estado e Educação nos escritos de Louis Althusser. Apresentada a definição do Estado e da Educação em Louis Althusser, é possível responder se a instituição educacional *apenas* reproduz as relações de produção Capitalistas.

Foi a perspectiva da Escola que levou diversos intérpretes a considerar os autores etiquetados na Tendência Crítico-Reprodutivista como aqueles que definem a instituição escolar *apenas* como formas reprodutoras das relações capitalistas de exploração. Ainda no Capítulo 2, são apresentados os aspectos das análises de Louis Althusser que diferenciam a Escola, Instituição Escolar, da Educação como uma Formação Humana Ampliada. Busca-se, também, compreender o entendimento da Política e suas influências nos processos educacionais, ressaltando a necessidade do âmbito Político perante a relação entre a Categoria Trabalho e a Educação e fazendo os seguintes questionamentos: Como procede a articulação entre Estado e Educação? A escola

estaria, para Louis Althusser, *restrita* a essa forma de reprodução Capitalista? A escola seria, para ele, passível desse “derrotismo” institucional? A escola seria responsável por ratificar as relações Capitalistas, sendo necessário, em primeiro lugar, modificar as estruturas para depois modificar a própria escola? Ou para Althusser, a escola seria, ao contrário, a força significativa capaz de transformar as relações sociais capitalistas? Althusser ultrapassou ou superou definitivamente a *tendência teoricista* no que tange aos processos de produção do conhecimento? Para responder tais questões, são percorridos ao longo do capítulo os seguintes escritos de Louis Althusser: *Sur la reproduction* (1995); *Note sur les AIE* (1995b); *Problèmes étudiants* (1964); *Idéologie et Appareils Idéologiques d’État* (1970) ; *Pour Marx* (1977) ; *Éléments d’ Autocritique* (1974) ; *Lo que no puede durar em el Partido Comunista* (1978) ; *Lire le Capital* (1969a) e (1969b) ; *Lénine et la Philosophie* (1969c) ; *Philosophie et Philosophie Spontanée des Savants* (1974b) ; *Soutenance d’ Amiens* (1976) ; *Écrits philosophiques et politiques* ( 1997a) e (1997b) ; *Sobre a reprodução* (1999) e *Sur le travail théorique* (2006) ; *Sur Marx et Freud* (1993) e na *Note sur les AIE* (1995b).

O Capítulo 3 desta dissertação apresenta uma perspectiva crítica da relação entre Estado e Educação a partir de uma interpretação polêmica de Louis Althusser, suscitada pela classificação das obras de Karl Marx mediante critério de atuação estatal. A partir dessa crítica é proposta uma forma de considerar o Estado como *um dos* provedores das condições de existência humana. Dessa forma, apresenta-se um Estado que está entre uma forma opressora de intervenção e uma forma destituída de responsabilidades sociais emergentes.

Esse capítulo tem por objetivo apontar a perspectiva que Louis Althusser compreende sobre Estado e ultrapassá-la, criticamente, mediante a concepção *ontológica* necessária para que os processos de produção do conhecimento sejam passíveis de realização. Para tal questionamento, são utilizadas as obras de Louis Althusser *Pour Marx* (1977) e *Politique et Histoire, de Machiavel à Marx: Cours à l’École normale supérieure de 1955 à 1972* (2006b). Além disso são utilizadas, como forma elucidativa contemporânea, a noção de Estado e Sociedade Civil presente nos textos de Boaventura Santos *A Gramática do Tempo: Para um nova Cultura Política* (SANTOS, 2006) e *Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo* (SANTOS, 2000). Além disso, é desenvolvida uma exposição da concepção e da relação entre o Estado e a Sociedade Civil presente em Marx, em *O 18 Brumário de Luís*

Bonaparte (1990); *Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano* (1995) e na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução* (1977) e, em Hegel, nos *Fundamentos de la Filosofia del Derecho* (1993).



## Capítulo I

### As Teorias da Reprodução, Louis Althusser e a Educação

O objetivo deste Capítulo é de situar o aspecto histórico e receptivo dos escritos de Louis Althusser classificados sob a denominação das Teorias da Reprodução na perspectiva Educacional.

As Teorias da Reprodução<sup>11</sup> datam do final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX e, particularmente, destaca-se a França<sup>12</sup> como maior desenvolvedora dessas teorias. No enlace do imediato pós-guerra, nos trinta anos de prosperidade<sup>13</sup> econômica, surge, no campo educacional, uma série de relatórios ingleses, norte-americanos e franceses<sup>14</sup> conhecidos na Sociologia da Educação como frutos de um “Empirismo Metodológico”. O objeto dessas

<sup>11</sup> Ao longo deste trabalho atribui-se, de forma alternada, essa nomenclatura em substituição à classificação de uma “Tendência Crítico-Reprodutivista” (SAVIANI, 1987, p.39). Encontra-se ainda, em Saviani (2009), a classificação de “Teorias Crítico-Reprodutivistas”. Pode-se localizar esta classificação em Giroux (2004) denominando a perspectiva tratada aqui de “teorias da reprodução”.

<sup>12</sup> Observa-se, aqui, a afirmação genérica da origem das “Teorias da Reprodução” tendo como nascimento os anos 60 e 70 do século XX. Nota-se que a segunda parte da sentença permanece Verdadeira, já que Émile Durkheim é um exímio inaugurador da Sociologia da Educação Francesa (Cf. VASCONCELLOS, 2003, p.554)

<sup>13</sup> *Os trinta gloriosos* é a adjetivação francesa, ou *A Era de Ouro*, denominação atribuída por anglo-americanos (Cf. HOBBSAWM, 1995, p. 253). Essas eram as expressões com que os economistas internacionais denominavam o período pós-guerra, desde a década de 40 e por um período aproximado de mais 25 anos. (Cf. HOBBSAWM, 1995, p. 253). Cabe observar o contexto histórico de regime militar no Brasil que vai de 1969 a 1973, um período de muita repressão no país. Apesar dessa caracterização negativa, o regime militar trouxe transformações econômicas e, conseqüentemente, um aparente crescimento industrial nesse período, decorrente da política econômica do Ministro da Fazenda Delfim Netto, que caracterizou o período como um “Milagre Econômico”. É nesse contexto histórico-político que é aprovada a lei 5.692/71, imposta pelo governo quase sem discussão e sem participação de estudantes, professores e outros setores sociais. Com a lei 5.692/71, no artigo 1º, temos a seguinte definição:

“Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971). Observa-se, com essa lei, uma reforma que reduziu a educação em nível médio a cursos profissionalizantes, adequando-a, assim, ao modelo de desenvolvimento econômico presente no país. Por essa lei de diretrizes, observamos nitidamente uma proposta de reforma da educação imposta pelo capital estrangeiro e, mais precisamente, pelo acordo MEC-USAID. Uma dessas propostas de reforma baseou-se no tópico “educação e segurança”, que trouxe a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica em cursos médios, incentivando, assim, uma formação básica profissionalizante. Essa formação acabou por reafirmar uma ausência definida das classes de Filosofia como também de Sociologia.

<sup>14</sup> São eles: ROBINS-1963 e PLOWDEN-1967 na Grã-Bretanha; COLEMAN-1966 nos Estados Unidos. “Na França, essas práticas dominantes de estudos empíricos na Sociologia da Educação assumirão a forma de uma demografia escolar que tem origem nos trabalhos desenvolvidos pelo INED (*Institut National d'Études Démographiques*) criado em 1945” (NOGUEIRA, 1990, p.55 Há um destaque à enquête francesa realizada por Alain Girard *et al* “que revela os efeitos das diferenças de origens sociais e profissionais dessa população sobre o desenrolar de suas escolaridades (abandonos, repetências, nível e tipo de estudos alcançados etc.)” (VASCOCELLOS, 2003, p.555).

pesquisas era analisar as desigualdades educacionais e a democratização do ensino. Na tentativa de compreender o objeto de estudo e compor esses relatórios:

Calculava-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias sócio-econômicas; estabelecia-se correlações entre o desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como: idade, sexo, habitat, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família etc; buscava-se identificar os elementos responsáveis pela carência cultural das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias. (NOGUEIRA, 1990, p.54)

Porém, essa série de relatórios não *explicava* as disparidades quanto às oportunidades tanto de “sucesso” quanto de acesso à escola e:

as pesquisas, no decorrer deste período, permanecem profundamente marcadas pelo funcionalismo para o qual a escola cumpre duas funções essenciais: a socialização e a seleção. A socialização garante saber e moral, a seleção assegura mobilidade e distribuição. (DANDURAND; OLLIVIER, 1991, p.127)

Apesar desses relatórios não *explicarem* a relação conflituosa entre os meios educacionais e as relações sociais concretas, os dados presentes nos mesmos *indicavam* e marcavam, a partir daí, o estudo das desigualdades educacionais no referido período, associando-as a fatores que ultrapassam o próprio saber institucionalizado<sup>15</sup>.

A generalização da contextualização teórica e metodológica das Teorias da Reprodução pode ser contraposta a uma identificação, *precedente*, marcada pelos escritos de Émile Durkheim (Cf. DURKHEIM, 1978). É esse Funcionalismo educacional, marcante e desenvolvido por Durkheim (1978), que é associado às Teorias da Reprodução. Para identificar a concepção educacional-funcionalista da perspectiva de Durkheim, é necessário compreender que o mesmo pressupõe

---

<sup>15</sup> São exemplos desses fatores não-institucionalizados: idade, sexo, habitat, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família (Cf. NOGUEIRA, 1990, p.54). Ao comentar a enquête realizada por Alain Girard, Maria Drosila Vasconcellos (2003, p.556) destaca a importância deste estudo que criticam o funcionamento da escola ultrapassando, assim, espaços formais escolares.

uma divisão social do trabalho<sup>16</sup>, a qual é tarefa da função educativa. Qual é a função educativa reivindicada por Durkheim? A socialização, preparação e a seleção das crianças, justificadas pela divisão social do trabalho, para as funções que as mesmas exercerão. (Cf. DURKHEIM, 1978, p.38 e 39). A distinção entre teoria e prática, deduzida do postulado científico elaborado por Durkheim, conduz o sociólogo a justificar a diferenciação entre Educação e Pedagogia (Cf. DURKHEIM, 1978, p.57 e 58). A educação consiste em “ações” (DURKHEIM, 1978, p.57 e 58), já a pedagogia percorre o campo da “teoria” (DURKHEIM, 1978, p.57 e 58), a qual tem as práticas educacionais como “matéria” (DURKHEIM, 1978, p.57 e 58). Para contrapor-se à perspectiva de Durkheim, resta descentralizar a distinção entre a pedagogia e a educação e considerá-las como elementos que pertencem a um conjunto ampliado da Formação Humana. Essa alternativa devolve o estatuto negativo da diferenciação entre teoria e prática como uma mera formalidade do discurso<sup>17</sup>.

No entanto, o tema sociológico das estruturas sociais que determinam as relações educacionais é a contribuição marcante de Émile Durkheim que pretende inserir a educação num complexo social localizado, porquê:

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; ao contrário, para uma mesma sociedade, estão ligados num mesmo sistema em que todas as partes concorrem para um fim único: é o sistema de educação próprio desse país e desse tempo. (DURKHEIM, 1978, p.61, grifo nosso)

---

<sup>16</sup> A divisão social do trabalho é derivada de um estatuto descritivo da concepção de Teoria, diferenciada de uma Prática e rechaçando qualquer possibilidade da noção de Práxis: “Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há a necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento. Ora, o pensamento não pode ser desenvolvido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curve sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior.” (DURKHEIM, 1978, p.34, grifo nosso). Essa distinção apresenta os principais aspectos criticados por Marx que diferenciam o trabalho manual do trabalho intelectual, já que: “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo- a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. ‘puras’.” (MARX, 2007a, p.35-36).

<sup>17</sup> Solução apresentada por Karl Marx ao criticar a distinção entre os “objetos sensíveis” e os “objetos do pensamento” em sua primeira Tese *Ad Feuerbach* (MARX, 2007b, p.533).

O esforço de Durkheim dirige-se à compreensão do sistema educacional caracterizando-o como um produto<sup>18</sup> das relações sociais e nomeando-as como suas Estruturas. É neste sentido que se considera a perspectiva educacional de Durkheim como um conjunto de práticas que:

Não são, como por tanto tempo se acreditou, combinações mais ou menos arbitrárias e artificiais, cuja existência fosse devida à influência caprichosa de vontades sempre contingentes. Constituem, ao contrário, verdadeiras instituições sociais. Não há ninguém que possa fazer com que uma sociedade tenha, num momento dado, outro sistema de educação senão aquele que está implicado em sua estrutura; da mesma forma que é impossível a um organismo vivo ter outros órgãos e outras funções senão os que estejam implicados em sua constituição. (DURKHEIM, 1978, 59 e 60, grifo nosso).

A associação *Biológica* utilizada para caracterizar a relação entre sistema educacional e sua estrutura não é uma mera analogia. O que Durkheim define como Ciência ou “um conjunto qualquer de estudos” (DURKHEIM, 1978, p.58) engloba três características fundamentais: “1º- Os estudos devem recair sobre os fatos que começamos, que se realizam e sejam passíveis de observação”; “2º - É preciso que esses fatos apresentem entre si homogeneidade suficiente para que possam ser classificados numa mesma categoria.” e “3º - A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado.” (DURKHEIM, 1978, grifo nosso, p.58 e 59). Dessa maneira, a associação do sistema de educação a um organismo vivo pressupõe uma forma segura de correlação metodológica proveniente do que Durkheim atribuiu como Ciência - um molde das Ciências Naturais, transposto para a emergente Ciência Social, integrada pela Sociologia da Educação, para bradar um estatuto seguro de sabedoria: “Pouco importa que o sábio trate de fixar *tipos*<sup>19</sup>, mais que de descobrir leis; que ele se limite a

---

<sup>18</sup> Dito de outra forma, o resultado indiscutível das relações sociais é comparável a qualquer outro fato social. (Cf. DURKHEIM, 1978, p.59 e 60). Maria Drosila Vasconcellos (2003, p.555 e 568) argumenta sobre a grande contribuição de Durkheim, mesmo diante de críticas, por uma concepção da escola integrada ao restante das instituições sociais.

<sup>19</sup> Referência à noção de “tipo ideal” elaborada por Max Weber. Para Weber o “tipo ideal” é um construto mental que de forma alguma pode existir na realidade empírica. Segue-se disso que o “tipo-ideal” não pode se avaliado nem como verdadeiro nem como falso ele deverá ser analisado de acordo com sua utilidade (WEBER, 1992, p.138).

descrever, ou bem que procure explicar. Desde que o *saber*, seja ele qual for, *seja procurado por si mesmo*, aí a ciência começa.” (DURKHEIM, 1978, p.59). Percebe-se uma suposta Hipótese afirmativa deduzindo da mesma uma Tese contundente e verificável nos moldes das Ciências Naturais, seguindo uma forma indutiva de aplicação teoricista aos demais casos particulares presentes nas relações sociais concretas.<sup>20</sup>

Sob uma forma localizada na sociedade norte-americana<sup>21</sup>, desenvolve-se a perspectiva explícita da escola funcionalista com a argumentação de Talcott Parsons. Nota-se uma *bela relação de continuidade* da perspectiva de Durkheim, já que a escola visa desenvolver responsabilidades<sup>22</sup>, capacidades e aplicar esses Recursos Humanos *dentro* da estrutura hierárquica da sociedade adulta. A classe, ou a sala de aula, é um agente de socialização do “ponto de vista funcional”<sup>23</sup> (PARSONS, 1968, p. 47). Se, por um lado, a escola é um agente de socialização que se adapta a uma estrutura social dada, por outro lado, essa instituição devolve ao indivíduo-aluno os frutos de sucesso ou fracasso escolar, atua como veículo de seleção e agente de socialização e é a “operação real das escolas” (PARSONS, 1968, p. 74).

A adaptação a uma estrutura social retoma o tema de atribuir à escola a função de reprodução das condições de produção capitalistas, engessando-a neste modo de produção<sup>24</sup>. Já a restituição de responsabilidade individual<sup>25</sup> ao aluno, caracteriza um “aproveitamento meritório” (PARSONS, 1968, p.71) do mesmo: “Verifica-se também que o processo seletivo é naturalmente um classificador de grupos. Como acontece virtualmente a quaisquer processos semelhantes, fatores de origem bem como realização individual influenciam o

---

<sup>20</sup> É válido insistir em explicitar a perspectiva de Ciência e seu Método compreendidos por Durkheim: “Mas, quando cientificamente investiga, ele se desinteressa das conseqüências práticas. Ele diz *o que é*. Verifica *o que são as coisas*, e fica nessa verificação.” (DURKHEIM, 1978, p.59).

<sup>21</sup> A localização espacial norte-americana a qual Parsons analisa está presente ao longo de seu escrito. (Cf. PARSONS, 1968, p. 48, 67, 71, 74 e 60)

<sup>22</sup> Talcott Parsons exemplifica quais são as duas responsabilidades a serem desenvolvidas: “1- a responsabilidade da implantação dos *valores* gerais da sociedade e 2- responsabilidade do desempenho de um tipo específico de função dentro da *estrutura* da sociedade.” (PARSONS, 1968, p.48).

<sup>23</sup> Dito de outra forma: “a seus futuros desempenhos funcionais.” (PARSONS, 1968, p.48)

<sup>24</sup> A necessidade de exposição de Talcott Parsons faz-se necessária já que suas análises quanto à instituição escolar foram correlacionadas com a forma de classificar Louis Althusser como um funcionalista: “Assim, como ocorre com Althusser, nos é oferecido um tostão ideológico, sujo do uso burguês, como se fosse ouro marxista. O companheiro gêmeo desse tostão ainda está sendo passado todos os dias nos sistemas parsoniano e estruturalista-funcional: atrás ‘da definição e distribuição de (...) lugares e funções’ de Althusser.” (THOMPSON, 1981, p.164).

<sup>25</sup> Em outras palavras “a sua habilidade individual” (PARSONS, 1968, p.49-50)

resultado!” (PARSONS, 1968, p.49). No discurso de Parsons há uma pressuposição de igualdade de oportunidades nas relações sociais concretas e, a partir destas, a formação do homem opera como resultado exclusivo de suas capacidades intelectuais, além de desprezar o fato de que essa pressuposição mascara de forma significativa as desigualdades sociais<sup>26</sup>.

Parsons identifica uma forma de inter-relação entre as habilidades individuais e a relação família-escola, concluindo que “dentro de qualquer setor de habilidade existe uma relação entre as pretensões e a ocupação do pai.” (PARSONS, 1968, p.49-50). A relação entre esses três elementos, proposta por Parsons, é fundamentada em argumentos que são inválidos por restringir o fator da mobilização social. Essa restrição pode ser ultrapassada quando se compreende que a ascensão social não é só financeira como também uma elevação intelectual<sup>27</sup>. Isto não quer dizer que a família não exerce uma íntima relação nas formas de desenvolvimento sócio-educacional, porém:

nenhum fator explica por si só o “sucesso” dos alunos: avós não-operários, uma relativa estabilidade profissional e uma comodidade financeira de um pai mais para operário qualificado, uma mãe ativa ou com uma situação profissional mais elevada do que o pai, uma família pouco numerosa, uma trajetória de imigração dos pais..., tudo isso pode contribuir para explicar certas trajetórias escolares mas nenhum desses investimentos se mostra claramente determinado. (LAHIRE, 2004, p.287, grifo nosso)

É nítida a diferença conclusiva a que chega Bernard Lahire (2004, p.287) sobre a relação família-escola. Confrontando as posições de Parsons com a de Lahire, compreende-se o quanto é restrita, para Parsons, tanto a instituição escolar, quanto a família como agente de Formação Humana. Parsons aponta suas próprias críticas em relação às possibilidades restritas de acesso e sucesso

---

<sup>26</sup> Observar a forma afirmativa das igualdades de oportunidades: “Existe assim um raciocínio básico de que a classe da escola elementar seja um representante ao vivo do valor ideal americano da igualdade de oportunidades, conferindo valor tanto à igualdade inicial como ao aproveitamento diferencial.” (PARSONS, 1968, p. 63, grifo nosso).

<sup>27</sup> Utiliza-se essa forma de expressar essa elevação intelectual tomando como referência a expressão que Gramsci utiliza no Caderno 11, traduzida pela a formação de uma “elite de intelectuais”. (GRAMSCI, 2006, p.104), mas que rompe com pretensões dos intelectuais tradicionais salvaguardando o intelectual orgânico (Cf. GRAMSCI, 2006 b, p.23).

escolar, mas não deixa de reafirmar uma determinação significativa entre a origem social e as “possibilidades” de sua ascensão, isto porquê:

existe um critério de seleção relativamente uniforme, operando para diferenciar os contingentes universitários e os não-universitários, e que para um setor muito importante do grupo de idade a operação desse critério não é uma “tarefa ilusória” – não é simplesmente um meio de afirmar um *status* de origem previamente determinado. (PARSONS, 1968, p.50, grifo nosso)

Mesmo que as justificativas demonstradas por Talcott Parsons não sejam passíveis de uma avaliação dedutiva justa, a contribuição histórico-educativa da *desconfiança* apontada por sua “bifurcação” social mediante o ingresso à Universidade resulta na diferenciação econômica dos alunos.<sup>28</sup>.

O que prevalece entre alguns intérpretes<sup>29</sup> das Teorias da Reprodução é uma descrição das mesmas, de forma necessária, como aquelas que *reproduzem* as condições de produção Capitalista, estagnando os indivíduos em suas estruturas pré-dominantes. Assim, a Escola seria apenas uma das formas de atuação desses *aparelhos reprodutores*. Um dos fundamentos dessa perspectiva aparecerá em *Sur la reproduction* de Louis Althusser (1995). Já nas informações ao leitor, Louis Althusser enuncia a tese principal deste escrito, que foi o escrito originário para elaboração do artigo da *La Pensée - Idéologie et Appareils Ideológicos d'État*: “O sistema que assegura a reprodução da relações de produção é o sistema dos aparelhos de Estado: aparelho repressivo e aparelho ideológico.” (ALTHUSSER, 1995, p.20, grifo nosso).

A “tendência crítico-reprodutivista”, em sua compreensão mais genérica, resume-se na explicação da escola como um instrumento puro e simples de reprodução social (Cf. SNYDERS, 1977, p.10). Por instrumento de reprodução social deduz-se uma instituição escolar marcada pelo “derrotismo” (SNYDERS, 1977, p.11) diante das formas capitalistas que organizam a

<sup>28</sup> A conclusão de Parsons estabelece que existam agentes de reprodução estabelecidos nos percursos educacionais que definem uma trajetória de estudos ditada por processos de seleção social estabelecidos pelos processos institucionais escolares, haja vista que: “o principal processo de diferenciação (que é a seleção, de outro ponto de vista) que ocorre durante o curso primário segue um eixo principal único de *aproveitamento*. De maneira geral, a diferenciação conduz, sobretudo através da escola secundária, a uma bifurcação dos caminhos, daqueles que irão para a universidade e daqueles que não irão.” (PARSONS, 1968, p.51.)

<sup>29</sup> Cf. (SAVIANI, 1987 ); (SILVA, 1992); (SNYDERS, 1977), (GIROUX, 2004), (COUTINHO, 1972); (E.P.THOMPSON, 1981); (PERRY ANDERSON,1984).

sociedade. A escola estaria subordinada às estruturas que a determinam e, dessa maneira, sua participação na transformação social perde sua significação atuante: “a escola deixaria de ser o local onde o combate pela democracia socialista é possível e necessário” (SNYDERS, 1977, p.10). As estruturas reúnem tanto as superestruturas quanto as infra-estruturas. Dessa reunião qualitativa, objetiva-se apenas afirmar que a escola é determinada por algo externo à sua composição e transformação. Como conseqüência dessa forma atribuída à instituição escolar, segue-se o “derrotismo” presente na mesma. Pode-se demarcar, aqui, a diferenciação entre os termos estrutura e estruturalismo. O estruturalismo, incluído o de Louis Althusser, é caracterizado por E.P. Thompson por duas especificidades fundamentais:

(i) que por mais variáveis que se introduzam e por mais complexos que sejam suas permutas, essas variáveis mantêm sua rigidez original como categorias: com Smelser, o “sistema de valores”, os fatores de produção, “disposições políticas” e a “diferenciação estrutural” (motriz); com Althusser, a “economia”, “política”, “ideologia” e a “luta de classes” (motriz). Assim, as categorias são *categorias de estase*, mesmo que postas em movimento como partes móveis. (ii) O movimento só pode ocorrer *dentro do campo fechado* do sistema ou estrutura; isto é, por mais complexos e mutuamente recíprocos que sejam os movimentos das peças, esse movimento está encerrado dentro dos limites gerais e determinações pré-dadas. (THOMPSON, 1981, p.96 e 112)

Há, na perspectiva estruturalista, a ausência da “redefinição histórica” que fica reduzida às determinações históricas “pré-fornecidas” (Cf. THOMPSON, 1981, p.97). Com a forma analítica, objetiva-se apenas afirmar que a escola é determinada por algo externo à sua composição e transformação. Como conseqüência dessa forma atribuída à instituição escolar, segue-se o “derrotismo” presente na mesma:

O que leva uns a abandonar toda a luta, outros a consagrar-se exclusivamente à política, renunciando à fachada pedagógica; se a escola se reduz a uma fraude total ou a um erro absoluto, a pedagogia é diversão, ilusão - e assim se manterá até que a sociedade seja abalada. (SNYDERS, 1977, p.10, grifo nosso)



Na perspectiva de Durkheim (1978, p.36) não há ordem classificatória do tipo – primeiro se muda a estrutura social e depois se transforma a escola, mas há um condicionamento da mudança da escola à mudança da sociedade:

Se se começa por indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade. (DURKHEIM, 1978, p.36, grifo nosso)

Há apenas uma afirmação de Durkheim que conjuga o sistema educacional necessariamente vinculado à estrutura social. Portanto, mesmo com a perspectiva funcionalista de Durkheim, não há um descrédito da instituição escolar frente às outras instituições sociais.

Algumas condições históricas favorecem o surgimento das condições teórico-metodológicas que propiciaram a elaboração das “Teorias da Reprodução” como modelos explicativos da escola como um aparelho reprodutor do Estado. Dentre elas, destaca-se uma série de conflitos, sejam raciais, culturais e entre nações que eclodiram principalmente ao final dos anos 60 até meados dos anos 70. Como exemplos, cita-se o *Maio Francês*, em 1968, contra o sistema de ensino vigente; na Inglaterra, movimentos de contracultura *newleft* (nova esquerda); e, nos Estados Unidos, o início da Guerra do Vietnã<sup>30</sup> propiciou manifestações de estudantes americanos<sup>31</sup>. As Teorias da Reprodução são um subproduto dessa contextualização histórica. Há um grande paradoxo entre a crescente oferta, em escala mundial, de oportunidades escolares e a frustração de acesso a esses meios institucionais:

Além disso, à medida que uma crescente proporção de população em idade escolar tinha oportunidade de estudar - na França era de

---

<sup>30</sup> Além da própria condição de Guerra, destaca-se a hostilidade ao recrutamento militar. (Cf. HOBBSAWM, 1995, p.295).

<sup>31</sup> Antes da Segunda Guerra Mundial, não há percentuais significativos quanto ao estudo universitário, mesmo na Alemanha, na França e Grã-Bretanha. Já no final da década de 80, há taxas exorbitantes devido à explosão das instituições implantadas no pós-guerra. (Cf. HOBBSAWM, 1995, p.290).

4% em 1950, 15,5% em 1970-, ir para universidade deixou de ser um privilégio especial que já constituía uma recompensa em si, e as limitações que isso impunha a jovens adultos (geralmente sem dinheiro) deixavam-nos mais ressentidos. O ressentimento contra um tipo de autoridade, a universidade, amplia-se facilmente para o ressentimento contra qualquer autoridade, e, portanto (no Ocidente), inclinava os estudantes para a esquerda. Assim, não surpreende de modo algum que a década de 1960 se tenha tornado a década de agitação estudantil *par excellence*. (HOBBSAWM, 1995, p.295, grifo nosso)

É no contexto de crise cultural e turbulência política que surgem as “Teorias da Reprodução”. De um otimismo marcado “pelos trinta gloriosos” encontra-se já, no início da década de 70, um *desencanto*<sup>32</sup> social patente. Inicialmente, existia um Estado que financiava massivamente os gastos públicos com educação no pós-guerra, com o intento de promover igualdade social e camuflado pela urgência de força de trabalho qualificada. Agora, devido a crises econômicas mundiais, o *desencanto* se estabeleceu porque não houve uma redução significativa das desigualdades de oportunidades escolares e nem uma alteração da relação que cada grupo social mantém com a cultura escolar.

Emerge, nesse contexto, o tema da “reprodução das estruturas sociais” que ocupa um lugar privilegiado e tem como lema a proposição do “homem como produto das estruturas que o determinam e não produto de sua ação” (NOGUEIRA, 1990, p.54,). Atrelado a esse lema, surgem duas características desse período na análise educacional: 1- que os conhecimentos veiculados na escola são sempre portadores de um nítido caráter de classe, como a versão bourdieuniana cuja ênfase é uma “visão culturalista” e 2- e os agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as

---

<sup>32</sup> Eric Hobsbawm nomeou esse período de um “pano de fundo baço e escuro” (HOBBSAWM, 1995, p.253). Cabe ressaltar que esse desencanto social patente foi apenas o resultado de um processo camuflado pela Era de Ouro. Um bom exemplo disso é forma de contradição social das relações de produção alimentícia: “Curiosamente, o contraste entre os excedentes de alimentos de um lado e gente faminta do outro, que tanto revoltara o mundo durante a Grande Depressão da década de 1930, causou menos comentário em fins do século XX. Foi um aspecto da crescente divergência entre o mundo rico e o mundo pobre que se tornou cada vez mais evidente a partir da década de 1960.” (HOBBSAWM, 1995, p.256). Os grandes responsáveis pela produção, a comunidade européia, seguem categoricamente as regras do mercado, já suas providências econômicas *necessárias* justificam plantar menos e vender seus produtos abaixo do preço de custo na década de 1980 para *aquecer* o mercado como estratégia forçada de valorização de sua quantidade exorbitante de produção. (Cf. HOBBSAWM, 1995, p.256).

classes sociais ou identificando a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes, como a versão althusseriana, caracterizada como uma “visão economicista”<sup>33</sup>.

A crítica de Snyders (1977) direciona-se àquelas teorias que abdicam da validade cultural em que a escola se insere. Os representantes do “derrotismo” escolar são Bordieu, Passeron, Baudelot, Establet e ainda Ivan Illich. A classificação dos autores citados adquire uma significação fundamental para o tema do presente Capítulo, pois a participação de Louis Althusser na obra *A escola capitalista na França* tem força significativa, além de declarativa:

Devo falar aqui de uma iniciativa que alguns dentre nós tomamos na Primavera de 1967: aquela de fundar um grupo de trabalho ao qual atribuímos o nome, claro, de Spinoza. A maior parte de meus amigos participou dele, membros do Partido ou não. Esta experiência foi interessante, com efeito, profética. Estávamos convencidos então que as coisas iriam se determinar na Universidade. Deveria surgir a partir disso um livro, assinado apenas por Baudelot e Establet, devido às razões de divergência política sobre *A Escola capitalista na França*. (ALTHUSSER, 2007, p.399, grifo nosso)

Dessa maneira, *por uma dedução justificada*<sup>34</sup>, Louis Althusser pertenceria ao grupo reunido pelo “derrotismo”, cuja abordagem teórica da escola é criticada por Georges Snyders. No entanto, a versão althusseriana para a análise da instituição escolar de Christian Baudelot e Roger Establet identifica o discurso da relação entre a escola e a sociedade francesa como um meio de reafirmar o modo de produção capitalista que prescinde da *base real* do funcionamento da escola, principalmente a escola primária, no seio do Aparelho Escolar de Reprodução das relações sociais de produção:

---

<sup>33</sup> Classificação sob o nome de “tendência crítico-reprodutivista” das obras de: Bourdieu e Passeron – *A Reprodução*; Althusser – *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* e Baudelot e Establet – *A Escola Capitalista na França* (Cf. SAVIANI, 1987, p.39). Observa-se uma cisão classificatória um pouco distinta, desde a década de 80, entre as teorias da reprodução social representadas por Althusser, Bowles e Gintis, por outro lado, as teorias da reprodução cultural pelos trabalhos de Bourdieu e seus colegas e Basil Bernstein. (Cf. GIROUX, 2004, p.108.). De acordo com Maria Alice Nogueira, tem-se como representante da teoria da reprodução cultural principalmente Bourdieu, Passeron e seus seguidores. Já representando a teoria da reprodução de filiação marxista, principalmente Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis. (NOGUEIRA, 1990, p. 50).

<sup>34</sup> Utilizamos esta expressão porque Georges Snyders não atribui diretamente este “derrotismo” explicitamente à Louis Althusser.

Esta base é a divisão da sociedade em duas classes antagônicas e a dominação da burguesia sobre o proletariado. A democracia escolar, a unidade da escola, a escola única, não são sonhos, nem ilusões, nem mistificações, nem projetos em curso de realização: são realidades inscritas nas funções e no funcionamento mesmo da escola. A escola, desse ponto de vista da burguesia, já é democrática: mas, esta democracia não tem outro conteúdo, em uma sociedade capitalista, que a relação de divisão entre duas classes antagônicas e a dominação dessas classes sobre outras. (BAUDELOT; ESTABLET, 1978, p.20)

Como solução em favor da instituição escolar, Snyders (1977, p.11) galga inserir a escola na luta de classes e compreender como a mesma participa dessa luta. Por essa via de configuração da escola, nega-se “desculpar a escola”, “apresentar a escola como libertadora, ou única, ou acolhendo igualmente uns e outros” e “que há indistintamente tão <<bons>> alunos entre os ricos como entre os pobres” (SNYDERS, 1977, p.11).

A consideração de “Uma escola como puro e simples instrumento de reprodução, condenada a...”<sup>35</sup> (SNYDERS, 1977, grifo nosso, p.11) foi repetida por diversos autores<sup>36</sup> para justificar as críticas à “tendência crítico-reprodutivista” (SAVIANI, 1987, p. 33, Nota 31). De forma simultânea, criticam-se as teorias da reprodução por seu fatalismo, pela falta de esperança e a responsabilização dos docentes como causas desses efeitos circulares no processo educativo. Ao identificar a insuficiência do Estruturalismo como Concepção Filosófica e suas conseqüências negativas no ensino brasileiro, Saviani identifica que “a partir da definição da filosofia como discurso, aplica-se a análise estrutural ao exame das obras dos filósofos, deixando-se à margem ou colocando-se em segundo plano, a dimensão crítica e criticadora da atividade filosófica.” (SAVIANI, 1986, p.119). Como consequência dessa definição filosófica estruturalista, tem-se uma forma de intensificação da crise de criatividade que se abate sobre a educação brasileira trazendo efeitos ao ensino de Filosofia porque haveria a redução da atividade filosófica à aplicação da análise textual (Cf. SAVIANI, 1986, p.119).

<sup>35</sup> O uso da reticência é significativo porque está presente em Snyders e ainda indetermina o objeto ao qual a escola está *condenada*. Dessa maneira, a escola é paradoxalmente um mero receptáculo-reafirmador.

<sup>36</sup> Cf. (SAVIANI, 1987); (SILVA, 1992); (SNYDERS, 1977) e (GIROUX, 2004)

Georges Snyders ressalta de forma incisiva as contribuições dessas teorias: “Não há milagre escolar” e acrescenta “a escola como universo preservado, ilhéu de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo.” (SNYDERS, 1977, p.18-19). De outra forma, Bourdieu e Passeron<sup>37</sup>, Baudelot e Establet<sup>38</sup> e Ivan Illich<sup>39</sup>, na perspectiva de Snyders, desconsideram a Luta de Classes em suas análises sobre a escola. Por isso, “a escola se reduz a uma fraude total, ou a um erro absoluto, a pedagogia é diversão, ilusão – assim se manterá até que a sociedade seja abalada.” (SNYDERS, 1977, p. 10).

As análises de Snyders demonstram que a proximidade entre as expectativas escolares e o *Capital Cultural* apresentados por Bourdieu e Passeron podem apenas chegar à conclusão de que “Só as famílias material e culturalmente dominantes possuem um patrimônio próximo da cultura inculcada pela escola” (SNYDERS, 1977, p.24). Essa conclusão demonstra um desamparo entre os menos favorecidos e a cultura escolar institucionalizada. Na análise da escola, Bourdieu e Passeron fazem uma crítica severa ao fator meritocrático destituindo-o ou desmascarando-o, como uma pseudo-igualdade de conhecimentos que camufla o fator social como determinante de um sucesso ou fracasso na formação do indivíduo: “Ele [o sistema escolar] age por uma sutil abstenção, fingindo considerar cada criança como igual ao seu vizinho – e o filho do pedreiro como identicamente preparado, tão apto como o filho do engenheiro a saborear a ementa escolar.” (SNYDERS, 1977, p. 25). Já a explicação de Baudelot e Establet tem o mérito de apresentar a escola e seus antagonismos:

Todos os mecanismos escolares são comandados, à partida, por aquilo que constituirá o seu objecto, que parece o resultado esperado: a divisão social do trabalho – e é escusado pretender que se trata de << uma divisão puramente técnica de competências >>, deve na realidade ser descrita como << divisão da sociedade em classes antagonistas >> e a relação entre ambos é, na verdade, a exploração de uma pela outra. (SNYDERS, 1977, p.27)

---

<sup>37</sup> Principalmente os escritos: *Sobre a Reprodução e Os Herdeiros*.

<sup>38</sup> No escrito em comum denominado *A Escola Capitalista na França*.

<sup>39</sup> Destaque para o escrito *A Sociedade Sem Escolas*.

São os antagonismos dentro da instituição escolar que Baudelot e Establet visam denunciar e apontar a falsa consciência ou “ilusão ideológica” (SNYDERS, 1977, p.26) da unidade escolar. Baudelot e Establet romperam com a perspectiva meritocrática, dos talentos individuais e apontaram as formas mistificadas das oposições de classe na sociedade Capitalista:

As diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não corresponde a talentos, as capacidades, a dotes, mas sim às proporções de mão-de-obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessários ao seu funcionamento e à sua reprodução. (SNYDERS, 1977, p.27, grifo nosso)

Quanto à abordagem de Ivan Illich, Snyders (1977, p.28) ressalta a denúncia da desproporção entre a garantia de oportunidades iguais de ensino e as reais possibilidades de acesso a esses meios institucionais. No entanto, Illich questiona a própria forma institucional da escola como “o único meio de educação” (SNYDERS, 1977, p.29). Assim, ou a escola é forçada a mudar ou o seu desaparecimento seria eminente.

Rosemary Dore (2006, p.330) declara que as noções de Louis Althusser começam a ser *divulgadas* em meados da década de 70 sob regime militar e que, a partir do início dos anos 80, com uma maior abertura política, as manifestações a favor da escola pública, se expandiram, “dando impulso às críticas aos limites das teorias de que a instituição educacional cumpria o simples papel de reprodução social e cultural.” (DORE, 2006, p.335). A tese central de Rosemary Dore (2006, p.347) é a de que por meio do referencial de Gramsci, principalmente nos anos 80, a dimensão e o papel da escola pública puderam ser repensados frente às teorias da reprodução. Isto porque a escola pública, considerada um “aparelho ideológico”, fora desvalorizada. Décio Saes (2007) também analisa o impacto do pensamento althusseriano no que se refere à teoria da História. Contudo, ele delimita o objetivo de retornar às obras, seja de Althusser ou dos desenvolvedores de suas noções, ao distinguir uma “literatura brasileira que fixa como objeto explícito os conceitos e as teses formulados pela corrente althusseriana. Essa literatura é aquela que ‘pensa’ sobre o pensamento althusseriano, ao invés de simplesmente ‘utilizá-lo’.” (SAES, 2007, p.15). Porém, o objetivo deste trabalho não é o de justificar ou de reafirmar as teses de Louis

Althusser, tal como o fez Marcos Cassin (2002) ao procurar recuperar seu referencial teórico. Não se trata disso, mas de identificar e realizar uma análise crítica de seu aparato conceitual a partir de suas obras. De acordo com Walter José Evangelista (2003, p.211) é imprescindível a leitura da *Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado* que se tornou público na França em publicação póstuma, apenas em 1999, e que esclarece uma série de lacunas deixadas por *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*<sup>40</sup>.

Para situar as condições históricas do Brasil em que é difundida a produção dos autores cujas interpretações sobre a escola são enquadradas na tendência crítico-reprodutivista<sup>41</sup>, Saviani (1987, p.33-34) classifica essa tendência como tendo um caráter reacionário, embora tenha méritos, seja com relação a uma *tendência tecnicista*, quanto à *pedagogia oficial* vigente:

O mérito dessa tendência foi promover a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo em que minava a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. (SAVIANI, 1987, p.39)

Não obstante seus méritos, a tendência “crítico-reprodutivista” apresenta limitações, levando ao pessimismo e ao imobilismo<sup>42</sup>:

Entretanto, por considerar as relações entre determinantes sociais e a educação de modo externo e mecânico, a referida tendência acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais. Cumpre superar tais insuficiências, abrindo caminho através da tendência dialética, isto é, captando o modo específico de articulação da educação com conjunto das relações sociais. Compreender-se-á, então, que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação / desapropriação / reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na

<sup>40</sup> Essa Nota foi publicada no Brasil em 1983. (Cf. EVANGELISTA, 2003, p. 211). Esse escrito será tratado com mais detalhes ao longo do Capítulo 2 desta dissertação.

<sup>41</sup> Esta classificação, em Saviani, também é qualificada como as “análises sócio-estruturais da educação” (SAVIANI, 1987, p.43).

<sup>42</sup> Deve-se corrigir o exemplo da metáfora do “bate e assopra” para “assopra” e, em seguida, “bate”! Mas o importante, aqui, é apontar a mesma forma metodológica indicada anteriormente para análise das Teorias da Reprodução.

essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. (SAVIANI, 1987, p.40, grifo nosso).

A mesma perspectiva crítica das teorias da reprodução pode ser identificada no clássico<sup>43</sup> de Saviani (2009), *Escola e Democracia*.

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2009, p.14.)

Um instigante paradoxo entre as condições materiais da leitura das obras de Louis Althusser e o contexto histórico de sua receptividade no Brasil pode ser colocado diante dos méritos da emergência<sup>44</sup> da tendência crítico-reprodutivista: como numa ditadura militar no Brasil, os escritos de Althusser podem ser proibidos e ao mesmo tempo sua concepção educacional pode

<sup>43</sup> Clássico porque este escrito já está na 41ª edição?

<sup>44</sup> É necessário recapitular que a tendência crítico-reprodutivista emerge no Brasil, como Saviani aponta, na década de 70 (Cf. SAVIANI, 1987, p.39), porém estamos em plena ditadura colhendo os “frutos” dos diversos Atos Institucionais decretados desde o início da Ditadura Militar brasileira em 1964. Mesmo tratando do processo de censura específico dos escritos de Rubem Fonseca, Deonísio da Silva (1989) demonstra a falsidade justificada pelo regime militar quanto à proibição de obras de cunho marxista e que não foi prática específica deste período, isto porquê: “O Marquês de Pombal retificou toda a censura com a criação da Real Mesa Censória, em 1768, afinal extinta depois de sua queda, no fim do século 18. Esse tipo de serviço censório foi abolido em 1821, restaurado em 1823 e finalmente suprimido em 1834. As reformas pombalinas da censura ironicamente ensejavam maior liberdade de expressão, advinda das polêmicas com os jesuítas. D. Maria I e D. João VI utilizaram a censura muito mais contra autores estrangeiros, com o intuito de preservar o país das infiltrações do pensamento revolucionário advindo da França e da Holanda, sobretudo. Quando, no governo Geisel, o ministro da justiça proibiu um livro como *A filosofia como arma da revolução*, de Louis Althusser, a história nos era bem conhecida.” (SILVA, 1989, p.58). Para localizar melhor a série de livros proibidos pós-64 e especificamente de Louis Althusser e vários autores da tradição marxista que foram classificados como uma literatura ficcional de cunho sexual, consultar a obra citada anteriormente. (SILVA, 1989, p.295-308). No entanto, para destacar os bastidores medíocres de toda e qualquer censura, Deonísio da Silva justifica o quão é ameno o adjetivo utilizado aqui: “Há ainda que se considerar o fato de que livros como os de Fidel Castro, José Serra, Fernando Henrique Cardoso, Lênin, Mao Tse-Tung, J. A. Guilhon de Albuquerque, José Álvaro Moisés, Kurt Ulrich Mirow, Raimundo Pereira Rodrigues, Louis Althusser, Nelson Werneck Sodré, Adolf Hitler, Ernesto Che Guevara, Caio Prado Júnior, Régis Debray- vê-se que a censura misturava alhos com bugalhos no rol dos proibidos- não tiveram os respectivos vetos sustentados pelos pretextos que subjaziam na estrutura superficial dos decretos proibitivos. Nenhum dos citados tratou da sexualidade; nenhum deles foi proibido por obscenidades. Enfim, nenhum deles fez ficção...” (SILVA, 1989, p.43). Uma interessante forma de analisar as tendências crítico-reprodutivistas em sua contextualização brasileira na perspectiva da instituição escolar é apresentada por Heloísa Occhiuzze dos Santos: “Foi então que comecei a querer pesquisar se de fato a ‘escola capitalista’, criticada por tantos que passaram por ela, tinha alguma contribuição de relevância social, voltada para a população de baixa renda, ou estava restrita à função reprodutora da ideologia dominante.” (SANTOS, 1992, p. 11)



restringir a escola a Aparelhos Ideológicos de Estado, interpretando a escola como derrotista, pessimista ou imobilista? Se a escola, na perspectiva de Louis Althusser, serve como ratificação dos propósitos do Estado, como determinações externas de uma Direção do Estado em face à instituição escolar, como o mesmo não incentivou a propagação de seus escritos?

A educação ou os meios educacionais<sup>45</sup>, classificados como *pessimistas* e *imobilistas*<sup>46</sup>, mostram uma correlação direta entre as teses de Snyders (1977) e as de Saviani (1987), quando este classifica a instituição escolar como *derrotista*. Além dessa fonte essencial para o desenvolvimento da crítica de Saviani à concepção de Althusser sobre a escola, há outra identidade entre seus argumentos e os de Snyders no que diz respeito à rejeição da “tendência crítico-reprodutivista”: “Tudo quanto posso afirmar é que me esforcei por tomar a escola como local de contradições dialéticas.” (SNYDERS, 1977, p.13, grifo nosso). A identidade entre os argumentos de ambos os autores aparece, em primeiro lugar, na redundância da formulação “contradições dialéticas” e, em segundo lugar, na forma com que Saviani recorre à análise de Snyders para formular a solução substitutiva da “tendência crítico-reprodutivista” pela “tendência dialética”<sup>47</sup>. Ao procurar substituir uma tendência pela outra, Saviani apenas decompõe a formulação redundante de Snyders. Isso ocorre no momento em que Saviani atribui a “tendência dialética” ao espaço de um saber “atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho” (SAVIANI, 1987, p.39).

Outro aspecto da elaboração crítica de Saviani à “tendência crítico-reprodutivista” é a forma através da qual ele associa e reúne o conjunto

<sup>45</sup> Lembrando que, para a contextualização do surgimento da “tendência crítico-reprodutivista”, não há menção a qualquer outra forma de educação que esteja além da instituição escolar, que é sinônimo também das “propostas pedagógicas” (SAVIANI, 1987, p.40).

<sup>46</sup> Brada Saviani: “Não há, pois, lugar para pessimismo ou imobilismo” (SAVIANI, 1987, p.40). Em *Escola e Democracia* ao referir-se à análise da escola dualista proposta por Baudelot e Establet, Saviani afirma que: “Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo” (SAVIANI, 2009, p.27, grifo nosso)

<sup>47</sup> Um dado importante é que a primeira edição de Snyders da obra *Escola, Classe e Luta de Classes* é de 1976, anterior ao texto de Saviani desenvolvido em 1977 (SAVIANI, 1987, p.20). A edição da obra de Snyders é de 1976, além disso, Saviani declara como referência para a superação da tendência crítico-reprodutivista o desenvolvimento da “concepção dialética” presente no escrito de Snyders - *Escola, Classe e Luta de Classes*. Para demonstrar que Saviani deve seus méritos à análise de Snyders, basta recorrer às análises da teorias crítico-reprodutivistas para constatar uma série de citações diretas à análise sobre a escola de Snyders: “Eis porque Snyders resumiu sua crítica a essa teoria...” (SAVIANI, 2009, p.19); “Eis por que Snyders resume sua crítica à teoria da escola dualista...” (SAVIANI, 2009, p.26).

descritivo a “tendência crítico-reprodutivista”. Os elementos pertencentes a esse conjunto caracterizam-se como: o grupo dos “radicais americanos”; “da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “da teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e da “teoria da escola dualista” (Cf. SAVIANI, 1987, p.39). Nesse conjunto, não há qualquer *lembrança* da participação de Althusser no escrito de Baudelot e Establet (1978). Essa observação, marca a brevidade da reunião dos autores citados em uma “tendência crítico-reprodutivista”. Isso não significa que a participação de Althusser no escrito de Baudelot e Establet resume sua concepção de educação. Além disso o desprezo pela trajetória de Louis Althusser move Saviani em uma direção similar, em termos classificatórios, àquela de Snyders (1977).

Os argumentos debatidos neste capítulo não se circunscrevem à *dedução justificada* apresentada por Snyders. Eles também se direcionam a uma expressão literal classificatória, efetivada por Saviani (1987, p.39), do escrito de Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, sob a “tendência crítico-reprodutivista”. Trata-se de uma qualificação que tem uma fortíssima influência nas formas interpretativas e, diga-se de passagem, restritivas, dos escritos<sup>48</sup> de Louis Althusser no pensamento brasileiro. Tendo em vista essa premissa, pode-se dizer que, as demais tendências do pensamento educacional brasileiro deverão ser substituídas por uma “tendência dialética”, já que o educador do Brasil de 1977, estando “imbuído do ideário escolanovista (tendência “humanista” moderna” é:

obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência ‘humanista’ tradicional) ao mesmo tempo em que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a

---

<sup>48</sup> Quando se verificam as citações de Louis Althusser acontecem, elas se restringem ao escrito *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. A título de exemplo, pode-se citar o próprio Dermeval Saviani (1986; 1987 e 2009), Tomaz Tadeu da Silva (1992), Rosemary Dore (2006), o estudo norte-americano de Giroux (2004) e o artigo de Vasconcellos (2003). Quando muito, citam-se, principalmente nas pesquisas da área de educação, os escritos *Ler o Capital* e *A favor de Marx* para classificar o filósofo francês em uma “tendência crítico-reprodutivista” ou como “análises sócio-estruturais da educação”. Para não ser injusto e genérico, nesta nota, podem-se destacar, em comparação aos autores citados, os esforços de brasileiros como Marcos Cassin (2002), de Heloisa Occhiuze dos Santos (1992), Carlos Nelson Coutinho (1972), José Artur Giannotti (1975) e do estudo de Adolfo Sanchez Vazquez (1980) para recorrer às outras obras de Louis Althusser, buscando uma forma mais fidedigna, mesmo que crítica, de compreensão dos escritos de Althusser e, conseqüentemente, as deduções para a análise educacional. Citam-se as críticas ácidas e diretas de E. P. Thompson (1981), que apesar de empreender um grande esforço de retorno às afirmações de Louis Althusser em *Lire le Capital* e *Pour Marx* atém-se nestas obras “sem gastar tempo com sua numerosa progênie”. (THOMPSON, 1981, p.12).

pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência “crítico-reprodutivista”). (SAVIANI, 1987, p.43).

Dermeval Saviani (1986, p.111) conclui que a forma etimológica do termo ‘estrutura’ deriva, em sua melhor forma, do termo em latim ‘construo’. Sua argumentação tem o intuito de compreender melhor o que designa os usos da palavra ‘estrutura’. Diferenciado-a da concepção de ‘modelo’, a estrutura:

confere a esta uma concretude que normalmente não lhe é reconhecida pelos representantes da corrente denominada “estruturalismo”. Tais pensadores assumem uma postura teórica que tende a identificar estrutura como modelo; na atividade prática de pesquisadores, porém, eles acabam por evidenciar o caráter irredutivelmente concreto das estruturas. (SAVIANI, 1986, p.112, grifo nosso).

É como se os próprios estruturalistas provassem, por aquilo que não escrevem, que as estruturas possuem um caráter evidente de concreticidade? Os estruturalistas evidenciam e se contradizem por sua “postura teórica”?

Ao que parece os estruturalistas não se aperceberam, ou melhor, não se preocuparam em caracterizar a “análise estrutural” como uma atitude que utiliza construtos com a finalidade de explicitar as estruturas (entenda-se concretas). Isto decorre, provavelmente, da influência da Lingüística, o que acabou por privilegiar no seio do estruturalismo o signo em detrimento do objeto. (SAVIANI, 1986, p.112-113, grifo nosso)

Diante das formas distintas de considerar o termo ‘estrutura’, Saviani (1986, p.111) afirma que esta não se confunde com modelos de conhecimento nem de ação. Para ele, a confusão entre estrutura e sistema no âmbito da educação:

Não se deve, porém, inferir, daí, que “sistema” se identifica com modelo (ou “constructo”) situando-se num plano exclusivamente teórico. “Sistema” é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos comuns. É, pois, um produto da práxis intencional comum. Práxis é entendida

como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente. Tal conceito implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao contrário, trata-se de resultados que se manifestam concretamente. (SAVIANI, 1986, p.115, grifo nosso)

As noções de teoria e de prática de Saviani são confundidas com as concepções correntes entre marxistas de fundo epistêmico e que estão presentes nos escritos de Mao Tse-Tung (1982) e de Lênin (2006). Saviani reclama a unidade dialética entre teoria e prática, mas recai numa divisão de dois campos diferenciados que, na radicalidade de uma concepção fundamentada, misturam-se entre si a ponto de haver uma divisão apenas formal entre teoria e prática. Em Marx é possível observar que não existe teoria isolada da prática e que não há prática sem teoria. O termo 'constructo', discutido por Saviani, deve ser criticado não pela via do acréscimo da prática à teoria, mas pela via da dissolução de ambas as esferas formais. Onde está a noção de 'concreto-pensado' elaborada por Karl Marx (1978a, p.116)? Aquilo que é concreto é só o que se manifesta além do subjetivo<sup>49</sup>?

Ao delimitar a significação para o termo 'sistema', Saviani identifica nos círculos educacionais atuais<sup>50</sup> uma tendência que é derivada do chamado "enfoque sistêmico":

Esse enfoque tende a considerar o "sistema" como algo mecânico, automático; instaura-se, então, um processo em que os homens, ao invés de sujeitos passam à condição de meros objetos do "sistema", cujos pontos de referência básicos são os "input" e "output". (SAVIANI, 1986, p.117)

---

<sup>49</sup> Observa-se o modo explícito de tratamento da relação entre teoria e prática quando se afirma que: "Quem faz o sistema educacional são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito". (SAVIANI, 1986, p. 116, grifo nosso). Para expressar melhor esta crítica explícita, faz-se necessário retornar a Gramsci, atitude não efetuada por Saviani (1986) em *Estruturalismo e Educação Brasileira*, e identificar uma forma mais acurada de dissolver aspectos distintivos entre teoria e prática: "Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre a teoria e a prática permanece ainda numa fase inicial: subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como 'complemento' e 'acessório' da prática, da teoria como serva da prática." (GRAMSCI, 2006a, p.104, grifo nosso).

<sup>50</sup> Atual é o ano de 1974, data da primeira publicação na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Será que, mesmo na década de 70, ou mesmo neste século XXI haverá alguma máquina capaz de tomar suas próprias decisões? Os homens são agentes criadores de todos os "sistemas" robóticos. Sem os homens não há qualquer capacidade criadora e de tomada de decisões que provenham das máquinas. Não há uma previsão definitiva para que este evento aconteça, no entanto, o dia em que essa capacidade de "saber teleológico" for transferida para as máquinas, qual será o destino dos homens?

Não obstante a perspectiva de Demerval Saviani (1986) seja aqui criticada, sua análise tem os méritos de denunciar o uso indiscriminado da expressão "sistema educacional", restringindo o sistema educacional a uma "educação sistemática (ou institucionalizada) e educação assistemática" (SAVIANI, 1986, p.116).

Ao demonstrar uma conexão *deficiente* entre a produção do conhecimento e a educação das análises críticas referentes à escola, Tomaz Tadeu da Silva (1992, p.140) denuncia que todas elas trataram as instituições educacionais apenas como *distribuidoras* do conhecimento e não como espaços de *construção* dos mesmos. Nessa perspectiva, as análises críticas ou as teorias da reprodução consideraram apenas o conhecimento formal e disponível pelas respectivas instituições e que:

Todos os estudos sobre a relação entre educação e sociedade, desde o agora famoso artigo sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, de Althusser (1971<sup>51</sup>), ênfatizam o papel da escola na produção de indivíduos, com a finalidade de servir às necessidades do setor econômico da sociedade capitalista. De acordo com essa perspectiva, a escola produz os indivíduos apropriados para a sociedade capitalista ao equipá-lo com: a) uma subjetividade apropriada (traços de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas, etc.); e b) uma certa quantidade do tipo adequado de conhecimento. É a distribuição diferencial desses elementos entre as diferentes classes que contribui para a divisão e a reprodução sociais. (SILVA, 1992, p.140, grifo nosso)

Tomaz Tadeu da Silva amplia sua análise sobre as teorias críticas da educação direcionando-a para as perspectivas liberais e marxistas agrupando-as

---

<sup>51</sup> Equívoco do autor, já que esse artigo foi publicado em 1970.

em suas deficiências no que diz respeito às condições de produção do conhecimento, o qual é tratado como um “dado” a ser exclusivamente difundido (SILVA, 1992, p.140). No que concerne à relação entre educação e sociedade, Tomaz Tadeu da Silva centra sua crítica sobre a ausência das *condições* nas quais os conhecimentos serão produzidos e reapropriados. A deficiência dessas análises, segundo Tomaz Tadeu da Silva, deve-se ao fato de que as condições de produção do conhecimento não são ampliadas para além da “transmissão escolar” (SILVA, 1992, p.143). No entanto, como esclarece Walter José Evangelista, referindo-se à *Nota Sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, esses aparelhos não reproduzem a ideologia dominante, mas:

que estes aparelhos ideológicos de Estado reproduzem as condições sob as quais se dá a luta de classes. Reproduzem as condições do conflito e não o resultado dele. Logo, permite considerar a famosa oposição produção x reprodução de um ponto de vista bem mais rico e complexo. (EVANGELISTA, 2003, p.211, grifo nosso).

Compreender a noção de educação em Althusser, portanto, requer não apenas contextualizar o seu pensamento, mas conjugá-lo ao marxismo-leninismo proposto pelo filósofo franco-argelino. Nesse sentido, estudar a educação em Althusser é compreender a forma receptiva dos escritos de Karl Marx e a reapropriação histórica investida em seus escritos.

A noção de Educação, em caráter ampliado, é *Formação Humana*<sup>52</sup>. Essa perspectiva, para István Mészáros, não se restringe a processos instituídos por uma educação formal, pois esta “não é força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (MÉSZÁROS, 2008, p.45). A noção de educação como Formação Humana, em sentido ampliado, não exclui o papel da educação formal no contexto das relações sociais:

comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a

---

<sup>52</sup> No sentido em que Marx define na Tese 3 *Ad Feuerbach*: “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelo homem e que o próprio educador tem de ser educado.” (MARX, 2007b, p.533)

um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p.53)

A crítica de István Mészáros sobre a educação formal oferece-lhe uma alternativa e não sua extinção. O objetivo da educação, para Mészáros, é o de romper com a “lógica” do capital estabelecido sob o manto de uma pseudo “democracia” que justifica os interesses do próprio Estado.

Para identificar a noção de Educação em Louis Althusser deve-se conjugá-la com a concepção de Estado e examinar se os processos de produção do conhecimento são gerados ou administrados por meios *apenas* formais ou institucionalizados<sup>53</sup>, tal como se houvesse locais *restritivos* para a produção dos mesmos.

---

<sup>53</sup> Compreende-se essa instituição representada pelo espaço físico da Escola. O rompimento dessa restrição dos processos de produção do conhecimento *não nega* a Escola como uma das fontes a qual os saberes são cultivados.

## Capítulo II

### ESTADO E EDUCAÇÃO EM LOUIS ALTHUSSER

#### 2.1. Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado

A síntese do percurso traçado por Louis Althusser (1977, p.108-111) para formular a concepção de Estado inicia-se com o reconhecimento de que Hegel foi o grande teórico que instituiu a distinção entre Estado e Sociedade Civil. No entanto, Louis Althusser deduz que, em Hegel, o Estado é portador da Razão e da Liberdade na Sociedade. A crítica de Hegel<sup>54</sup>, elaborada por Louis Althusser (1977, p. 110), funda-se na conclusão de que há uma contradição entre o Estado racional “em-si” e o Estado Concreto. Louis Althusser afirma a congruência entre o Estado e a Sociedade Civil, sua *leitura* de Hegel, e resgata de Gramsci **apenas** a *forma coercitiva* do Estado resultando na elaboração dos Aparelhos de Estado já que o Estado é aquele das “Classes no Poder” ou da “Classe Dominante” (ALTHUSSER, 1995, p.170). O Estado nessa perspectiva está restrito às formas de *Governo Jurídico* que são os Aparelhos de Estado (Cf. ALTHUSSER, 1995b, p.257).

Louis Althusser *ultrapassa* o conceito de ‘sociedade civil’, atribuído por este, pela imposição feita por Hegel, correlacionado-a com o Estado: “uma relação da essência com o fenômeno sublimado no conceito de <<existência de ...>> . Assim, em Hegel, o Estado é a <<existência>> da sociedade civil” (ALTHUSSER, 1977, p.110-111). No entanto, observa-se que, para Gramsci, a sociedade civil está “entre a estrutura econômica e o Estado (com sua nova legislação e coerção” (GRAMSCI, 1981, p. 305). Diante dessas duas perspectivas, Althusser rejeita a proposição de sua “leitura” de Hegel, realiza a equivalência entre Estado e sociedade civil e institui os *Aparelhos de Estado*:

É por causa disso que a lista de instituições da hegemonia na sociedade civil para Gramsci raramente as fábricas ou as empresas – justamente o aparelho econômico que muitos dos seus discípulos

---

<sup>54</sup> Principalmente nos Princípios da Filosofia do Direito de Hegel (ALTHUSSER, 1977, p.110).



acreditam ser os primordiais na introjeção da subordinação ideológica entre as massas. (ANDERSON, 1986, p.35.)

O aparelho de Estado Político, na perspectiva de Louis Althusser, restringe-se aos mecanismos de uma forma de governo jurídico estabelecido e que não tem qualquer relação com a consideração do *Estado Ampliado*. É por isso que:

Pode-se colocar em dúvida a possibilidade de que venha a existir o modelo de “Estado ético”, o qual Gramsci teria extraído o ideal utópico de Croce. Mesmo que a luta de classes nunca cesse, mesmo que o combate da classe dominante para unificar os elementos e as formas ideológicas existentes nunca cesse. Isso equivale a dizer que, embora seja essa a sua função, a ideologia dominante *nunca chegará a resolver, totalmente, suas próprias contradições* que são o reflexo da luta de classes. (ALTHUSSER, 1995b, p.255, grifo nosso)

Para entender melhor a concepção de Estado em Louis Althusser faz-se necessário transitar pela definição e distinção entre um *Aparelho Ideológico de Estado* e um *Aparelho Repressivo de Estado*:

Estes não se confundem com o aparelho (repressivo) de Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de Estado (AE) compreende: O Governo, a Administração, o Exército, a Política, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem o que chamaremos, a partir de agora, o *Aparelho Repressivo de Estado*. (ALTHUSSER, 1970, p.13)

No âmbito das distinções, pode-se dizer que existe “*um* Aparelho (repressivo) de Estado, existe uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos de Estado.” (ALTHUSSER, 1970, p.13). No entanto, o que é essencial compreender é a maneira correlativa das formas dos Aparelhos de Estado. Se o *Aparelho Repressivo de Estado* tem como característica fundamental seu funcionamento por meio da violência (*Cf.* ALTHUSSER, 1970, p. 13), de outra forma, o *Aparelho Ideológico de Estado* funciona a partir da ideologia (*Cf.* ALTHUSSER, 1970, p.14).

Pode-se deduzir que o Aparelho Ideológico de Estado, independente de ser público ou privado, “funciona” ao mesmo tempo por meio da violência e da ideologia, a forma dessa equivalência é apresentada no quadro 2.1:

QUADRO 2.1: Composição dos Aparelhos de Estado e Equivalência Entre Ambos<sup>55</sup>

<b>Aparelho Repressivo de Estado ≡ Aparelho Ideológico de Estado</b>	
Governo	Escola
Administração	Religião
Exército	Família
Política	Política
Tribunais	Direito
	Sindicato
	Cultura - compreendendo também o esporte
	Meios de informação: imprensa escrita, rádio e televisão

Essa dedução é possível, já que a distinção entre o Aparelho Repressivo e o Aparelho Ideológico converge para uma função *comum* porque “classe alguma poderá deter permanentemente o poder de Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos ideológicos de Estado.” (ALTHUSSER, 1970, p.15).

Para compreender a denominação dos aparelhos *Ideológicos* de Estado, faz-se necessário compreender qual a concepção de ideologia em Louis Althusser. Na perspectiva de Louis Althusser (1977, p.238), a ideologia é um sistema de representações, sejam imagens, mitos, ideias ou conceitos. Mas a ideologia não é simplesmente uma ideia, ela tem uma existência material no momento em que se transforma em um sistema de relações entre as condições reais de existência dos indivíduos e suas representações. A ideologia não é uma *apresentação* do real, mas sua *representação* do mesmo. Foi o que Althusser deixou claro ao definir a noção de ‘ideologia’:

Na ideologia, os homens expressam, de fato, não as suas relações em suas condições de existência, mas a *maneira* como vivem a sua relação às suas condições de existência: o que supõe, ao mesmo

<sup>55</sup> Os elementos utilizados para elaborar este quadro encontram-se em Althusser (1970, p. 13).

tempo, relação real e relação <<vivida>>, <<imaginária>>. A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com seu “mundo”, isto é, a unidade (sobredeterminada) da sua relação real e da sua relação imaginária com as condições de existência reais. (ALTHUSSER, 1977, p.240-241)

Ao comparar a ideologia com a Ciência, Althusser (1977, p.238) mostra que na ideologia há uma preeminência da função prático-social sobre a função teórica ou do conhecimento. Assim, o efeito ou o fim da Ciência é o conhecimento. Já o efeito ou fim da ideologia é um par de opostos expressos pelo *conhecimento-desconhecimento*. Considerando a noção de ideologia em Louis Althusser, Ester Vaisman (2006, p.258-259) demonstra como o critério epistemológico prevalece na determinação do fenômeno ideológico e aponta algumas contradições presentes nos *Aparelhos Ideológicos de Estado*:

Althusser afirma enfaticamente que A Ideologia Alemã não pode ser tomada como base para uma teoria geral da ideologia, na medida em que ela “não é marxista”, no entanto, a mesma obra se torna agora base de apoio para uma afirmação peremptória: “a ideologia não tem história”! Ou, em outras palavras, se o referido livro, no seu conjunto não pode ser levado em consideração, que razão o tornaria base para uma caracterização tão decisiva da ideologia em geral? Althusser não oferece resposta para essa questão. (VAISMAN, 2006, p. 258-259).

Embora não pretenda responder a questão formulada por Vaisman sobre o fato de Althusser negar a validade da obra de Marx e Engels, *A ideologia alemã* como referência para uma teoria geral da ideologia, Walter José Evangelista (2003, p.216) afirma que Althusser não busca uma teoria da subjetividade. Ele busca, por meio de uma teoria da “ideologia em geral” (ALTHUSSER, 1970, p. 35), construir uma teoria das formas de consciência social:

Dever-se-ia poder explicar-formular uma teoria da ideologia em geral, quer dizer, não a teoria de uma ideologia que seria regional e de classe, mas uma teoria da ideologia em geral, isso que nos permite

dizer que tanto uma ideologia burguesa quanto uma ideologia proletária são ideologias e não uma outra realidade qualquer! Essa ideologia em geral, isso é dito com todas as letras, não existe. O que existe são ideologias. (EVANGELISTA, 2003, p.213)

Por meio da ideologia burguesa, a exemplo da Moral, Althusser (1993) identifica este mecanismo ideológico como uma estratégia para tornar o sujeito consciente de si. A forma filosófica da ideologia burguesa do sujeito-consciente de suas necessidades, criticada por Marx, rechaçava, de acordo com Althusser a idéia de encontrar:

... a explicação do homem como sujeito, quer dizer, como uma unidade idêntica a si e identificável por si, em particular por esse <<por si>> por excelência que é a consciência de si. Regra de ouro do materialismo: *não julgar o ser por sua consciência de si!* (ALTHUSSER, 1993, p.233-234).

Se o sujeito é responsável por seus atos, é muito fácil em "consciência" obrigá-lo a obedecer às normas e isso expressa exatamente a ambigüidade que o termo "sujeito" significa:

Na acepção corrente do termo, sujeito significa de fato 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, portanto privado de toda liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. (ALTHUSSER, 1970, p. 36)

A discussão dos diferentes significados que o termo "sujeito" adquire mostra como a ideologia burguesa utiliza essa subjetividade para justificar sua subordinação. Como disse Althusser, o importante para a ideologia é deixar que o sujeito identifique as "evidências", evidências essas que não podem deixar de ser reconhecidas e que "... diante das quais, temos a inevitável e natural reação de exclamar-mos (em voz alta, ou no <<silêncio da consciência>>): <<é evidente! é exatamente isso! é verdade!>>" (ALTHUSSER, 1970, p.30). Cuida-se de um processo de *conhecimento-desconhecimento*. Para Althusser a afirmação de que o homem ou o sujeito humano faz a história deve ser revista já que são os homens, no plural, que a realizam: "Eu sustento que 'os homens concretos'

(no plural) são necessariamente sujeitos na história, posto que atuam na história, por isso, sujeitos. Mas não existe Sujeito (singular) da história.” (NAVARRO, 1988, p.86). Encontra-se em seu escrito precedente, de 1970, a mesma perspectiva que reafirma um desmembramento do termo “*Sujeito em sujeitos e do Sujeito, ele mesmo, em sujeito-Sujeito.*” (ALTHUSSER, 1970, p.35).

Com base nessa forma de considerar o termo ‘Sujeito’ na “linguagem teórica” (ALTHUSSER, 1970, p.35) pode-se compreender que há a negação tanto do Sujeito quanto da relação Sujeito-Objeto, concluindo-se, assim, com a “fórmula” elaborada por Louis Althusser de um “processo sem Sujeito nem Fim(s)” (ALTHUSSER, 1978b, p.66).

De acordo com Anderson (1984, p.45), o repúdio ao termo ‘sujeito’ suscita uma verdadeira contradição e incoerência no pensamento de Louis Althusser, visto que foi deixado de lado, no conjunto de seus escritos, o papel do sujeito histórico na constituição dos processos sociais e, como consequência disso, a “progressiva extinção e dissolução do marxismo althusseriano, como corrente, em meados dos anos 70” (ANDERSON, 1984, p.45).

Na composição de uma análise social não há possibilidade do indivíduo estar “consciente” de tudo<sup>56</sup>. De acordo com a ideologia burguesa, o homem é igual ao sujeito e este é um sujeito consciente de si e, aqui, Althusser (1993) compreende que Marx nega isso. De acordo com Lukács (1997, p.22), no caso do processo de trabalho, o sujeito realiza uma posição teleológica de modo consciente, porém, não há a possibilidade do indivíduo estar consciente plenamente de todos os condicionamentos de sua atividade e, dessa forma:

É óbvio que isso não impede que os homens atuem. De fato, existem inúmeras situações nas quais, sob pena de se arruinar, é absolutamente necessário que o homem aja embora tenha clara consciência de não poder conhecer senão uma parte mínima das circunstâncias. E, no próprio trabalho, o homem sabe que pode dominar apenas uma pequena faixa de elementos circunstantes; mas sabe também - já que o carecimento urge e, mesmo nessas

---

<sup>56</sup> Torna-se fundamental a distinção de Lukács entre o caráter teleológico das atividades tomadas numa realidade social e suas conexões causais de existência real: “Decisivo é aqui compreender que se está em face de uma duplicidade: numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das atividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento é certamente de origem teleológica, mas a sua existência real - e não importa se permaneceu isolada ou se foi inserida num contexto - é feita de conexões causais que jamais e em nenhum sentido podem ser de caráter teleológico.” (LUKÁCS, 1997, p.19).

condições, o trabalho promete satisfazê-lo - que ele, de qualquer modo, é capaz de realizá-lo. (LUKÁCS, 1997, p.22-23)

Louis Althusser (1993) afirma que não há como superar a ideologia, porque superá-la seria superar o *imaginário*, seria ver as coisas como elas são, seria tratar o *objeto de conhecimento* como um *objeto real*. De acordo com Lessa (2005, p.88), é imprescindível o papel da ideologia, pois, sem ela, nenhum ato de Trabalho seria possível e assim: “Revela-se a função social da ideologia frente ao trabalho: possibilitar à subjetividade dos indivíduos a constituição das prévias ideações aos atos de trabalho.” (LESSA, 2005, p.88). Essa concepção retoma, de forma indireta, a noção de ‘ideologia’ de maneira distinta da elaborada por Louis Althusser e toma como referência a concepção de Lukács segundo a qual “O Trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais” (LUKÁCS, 1997, p.18)<sup>57</sup>. Apresentada a função social da ideologia frente ao Trabalho, Sérgio Lessa mostra também a função social do Trabalho frente à ideologia ao afirmar que:

Essa dependência ontológica do trabalho para com os completos ideológicos em nada altera, esperamos agora estar mais claro, o fato de que, sem a conversão da natureza nos bens materiais indispensáveis à reprodução social - portanto, sem trabalho -, nenhuma concepção de mundo seria possível, pois nenhuma vida humana seria possível. (LESSA, 2005, p.88, grifo nosso)

Acentuando a diferença entre o conceito de ideologia<sup>58</sup> e os diferentes modos de efetivação desse conceito, pode-se concluir que, para Louis Althusser

---

<sup>57</sup> Acrescenta-se à perspectiva de Lukács (1979) que, a partir da Categoria Trabalho, observa-se um ato teleológico primário, o exercício da transformação da própria natureza, e um ato teleológico secundário que visa tanto a transformação do próprio homem a qual exerce essa atividade de “pôr teleológico”, quanto dos outros homens: “Tão-somente na medida em que o desenvolvimento do ser social, em sua forma ontologicamente primária, ou seja, no campo da economia (do trabalho), produz um desenvolvimento das faculdades humanas, tão-somente então é que seu resultado — como produto da auto-atividade do gênero humano — ganha um caráter de valor, o qual se dá conjuntamente com sua existência objetiva e é indissociável dessa.” (LUKÁCS, 1979, p.87). Dessa maneira, os atos teleológicos primários e secundários, por meio da atividade do Trabalho, acontecem de forma simultânea e compõem um estatuto formador humano.

<sup>58</sup> Referindo-se à noção de ideologia em Louis Althusser, Ester Vaisman a associa com a mesma forma atributiva efetivada por Durkheim: “A ideologia seria, nesse contexto, uma espécie de cimento da sociedade (à la Durkheim), pois induziria os membros de uma determinada sociedade a aceitarem sem maiores resistências as tarefas que lhes são atribuídas pela divisão social do trabalho, na medida em que fornece as normas e as regras de conduta indispensáveis ao funcionamento das engrenagens sociais” (VAISMAN, 2006, p.255-256). A

“A ideologia dominante é, então, a ideologia da *classe* dominante” (ALTHUSSER, 1977, p.241). No entanto, Louis Althusser (1977, p.42) acrescenta que essa classe dominante *não mantém uma relação exterior e lúcida*, portanto de mera utilidade, utilizando-se da ideologia dominante:

Efetivamente, a ideologia dominante, que existe no complexo sistema dos Aparelhos ideológicos de Estado, é em si mesma o resultado de uma dura e muito longa luta de classes, através da qual a burguesia (para citar esse exemplo) não chega a atingir seus objetivos a não ser com a dupla condição de lutar, simultaneamente, contra a antiga ideologia dominante que sobrevive nos antigos Aparelhos e contra a ideologia da nova classe explorada que procura suas formas de organização e de luta. E essa mesma ideologia, pela qual a burguesia consegue estabelecer sua hegemonia sobre a antiga aristocracia fundiária e sobre a classe operária, não se constitui somente por meio de uma luta *externa*, contra essas duas classes, mas também e ao mesmo tempo por meio de uma luta *interna* destinada a superar as contradições das frações de classe burguesas e realizar a unidade da burguesia como classe dominante. (ALTHUSSER, 1995b, p.254, grifo nosso)

É dessa maneira que se efetiva a relação entre o Estado, ideologia e a luta de classes, tendo como preeminência o resultado favorável da classe dominante.

Há na configuração dos Aparelhos de Estado uma subdivisão destes entre os aparelhos políticos de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado, visto que:

É necessário distinguir entre o *aparelho político de Estado* (Chefe de Estado, Governo, administração) e o *aparelho ideológico de Estado político*. O primeiro pertence ao aparelho de Estado (repressivo), enquanto o segundo pertence aos aparelhos ideológicos de Estado.” (ALTHUSSER, 1995b, p. 257).

QUADRO 2.2: Subdivisão dos Aparelhos de Estado<sup>59</sup>

<b>Aparelho de Estado</b> = Aparelhos ideológicos de Estado => <b>Aparelho ideológico de Estado Político</b>
= Aparelhos Repressores de Estado => <b>Aparelho de Estado Político</b>

Mediante o caráter de reafirmação da concepção de Estado como uma *simplificação* que se restringe a ações governamentais, seja ideológica ou política, a única via possível de ação Política, que irá repercutir na produção dos conhecimentos institucionalizados, é a forma Teórica regida pelo P.C.F.. Mesmo que na série de artigos publicados no jornal *Le Monde* estejam presentes as formas de contestação da política do Partido mediante uma reivindicação do que não pode durar no Partido Comunista<sup>60</sup>, Althusser tem como modo condutor as ações *teóricas* de representatividade pela via do Partido:

Necessitamos, efetivamente, a qualquer preço:

1- Uma teoria marxista ressuscitada. Uma teoria não paralisada e desnaturalizada por fórmulas consagradas, mas sim lúcida, rigorosamente crítica e capaz de afrontar não só as contradições, mas também *suas próprias* contradições. Uma teoria marxista livre, do seio de sua crise atual no movimento comunista, pela prática da análise do concreto e pela prática das lutas populares. Uma teoria que não desvia das iniciativas das massas e das transformações sociais, pelo contrário as enfrenta, se insere e se alimenta delas. (ALTHUSSER, 1978, p. 101 e 102, grifo nosso).

Como forma de subdivisão das obras de Louis Althusser, Adolfo Sánchez Vázquez (1980, p.113) afirma uma clara dependência das questões políticas à questão do conhecimento, até as obras *Pour Marx* e *Lire le Capital*<sup>61</sup>, mediada pela Filosofia. Dessa maneira, há uma forma relacional entre teoria e política. No entanto, o laço entre teoria e política encontrava-se “no interior da própria teoria.” (VÁSQUEZ, 1980. p.141). Essa relação entre teoria e política, criticada por

<sup>59</sup> Observar os elementos deste quadro em Louis Althusser (1995, p.171).

<sup>60</sup> Esta é uma referência ao título original *Ce que ni peut plus durer dans le parti communiste*, que reúne os artigos publicados entre 24 a 27 de abril de 1978.

<sup>61</sup> Nesta perspectiva, Vazquez (1980, p.41) identifica no *Curso de filosofia para cientistas* e em *Lênin e a filosofia* um “esforço” de integrar a Filosofia à Política.



Vázquez, foi definitivamente *superada*<sup>62</sup> nessa série de quatro artigos do *Le Monde*. Em seu *post-scriptum*, Vázquez declara que esses artigos marcam um rompimento definitivo de Louis Althusser com a forma teoricista de conceber a política:

Não há dúvida de que sua maneira de abordar os dois pontos antes assinalados [1) papel da prática, da luta de classes, na formação da consciência política e no acesso dos militantes e das massas a elas; 2) forma de organização que permita aos militantes esse acesso à teoria, à consciência] não deixa espaço habitável para o teoricismo que, até então, havia resistido aos mais vigorosos embates autocríticos althusserianos. (VÁZQUEZ, 1980, p.172, grifo nosso).

Em uma nota endereçada a Henri Krasucki, que era, em 1965, o responsável pela relação dos intelectuais com o P.C.F., Althusser demonstra, dentre outras características, a forma autônoma de considerar os Trabalhadores Intelectuais<sup>63</sup> no papel diretivo da função do intelectual membro do Partido Comunista e, por fim, a crença *ingênua*<sup>64</sup> no caráter de redenção das relações sociais concretas dentro e fora do Partido por meio das iniciativas Teóricas:

A publicação da tradução de uma série completa das obras de marxistas de valor, provindos do estrangeiro, ou já consagrados como (Mehring, Rosa Luxemburg, Gramsci, etc.), seja os mais recentes (Dobb, Thompson, Lukács, etc.). Todas estas medidas são parte de um conjunto, fundado nele mesmo sobre considerações essencialmente necessárias. Não podem ser uma questão de abandoná-las, na medida em que elas implicam em questões de organização, tendo que ampliar uma posição política, com a iniciativa dos indivíduos. É o próprio Partido que deve pensar e realizar, quais as condições gerais que permitirão as iniciativas individuais desenvolverem-se amplamente. (ALTHUSSER, 1965, p.14)

<sup>62</sup> A declaração direta de Vázquez dessa superação mediante a análise dos artigos de Althusser encontra-se nos seguintes termos: “Agora, diante dos artigos do *Le Monde*, na medida em que suas colocações em questões de organização afetam o problema central das relações entre teoria e prática, chegamos à conclusão de que, neste problema, Althusser chega a um ponto de não-retorno a seu teoricismo anterior.” (VÁZQUEZ, 1980, p. 173).

<sup>63</sup> Não é por acaso que a nota chama-se *Sur la politique du Parti à l'égard des travailleurs intellectuels*.

<sup>64</sup> Pode-se observar a “necessidade” de alguns anos depois Louis Althusser admitir sua “tendência teoricista” (ALTHUSSER, 1974, s/p, advertência ao leitor). Considera-se na presente discussão que *não* houve modificação alguma dessa crença nos escritos de 1978 do *Le Monde*.

Os periódicos *Nouvelle Critique: Revue Du Marxisme Militant* e *La Pensée*<sup>65</sup> foram duas das principais publicações em que Louis Althusser expôs seus diversos escritos afeiçoados pelo *Partido Comunista Francês* (P.C.F.)<sup>66</sup>. Qual o objetivo do P.C.F. com o investimento nessas publicações? A resposta de François Dosse é plausível:

O PCF, graças ao Centro de Estudos e Pesquisas Marxistas (CERM) e as duas de suas revistas (sua revista mensal, *La Nouvelle Critique*, e seu hebdomadário cultural, *Les Lettres françaises*), vai iniciar, portanto, uma política de abertura para os debates, a fim de consolidar sua influência sobre os intelectuais, com o propósito de sustar a hemorragia em curso desde 1956. (DOSSE, 2007b, p.121, grifo nosso)

Verifica-se que o ápice dessa política de abertura localiza-se nos anos de 1967 e 1968, tanto em *La Nouvelle Critique* como em *Les Lettres Françaises*, determinado pelos numerosos artigos e autores em defesa do Estruturalismo (Cf. DOSSE, 2007b, p.129). Da mesma maneira, em 1967 são elaboradas e divulgadas as críticas ao Estruturalismo. Um dos principais representantes críticos era Lucien Sève com a crítica destinada a Maurice Godelier e que está presente em artigo publicado em *La Pensée* do ano de 1967 (Cf. DOSSE, 2007b, p.128).

Esse exemplo de política de abertura demonstra a estratégia do P.C.F. que, num primeiro momento, não se fixa em suas formas de expressão política. Essa estratégia entra em conflito com a política oficial de corrente marxista do PCF que “leva a sério o desafio lançado pelo estruturalismo ao marxismo e quer responder-lhe.” (DOSSE, 2007b, p.129).

É a partir dessa síntese histórica que se pode situar a produção intelectual de Louis Althusser. No entanto, apesar do P.C.F. apoiar o confronto entre as teses estruturalistas e marxistas, o Partido *não* adota “as teses althusserianas, por ocasião da sua sessão de março de 1966, em Argenteuil. O Comitê Central não se esquiva, porém, de sublinhar a importância da efervescência em curso nas ciências humanas.” (DOSSE, 2007b, p.121). O

<sup>65</sup> Onde figura o texto célebre publicado em 1970: *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*. François Dosse identifica este periódico como “a grande revista teórica mensal do PCF” (DOSSE, 2007b, p.127).

<sup>66</sup> A partir deste momento utiliza-se apenas a sigla P.C.F..

comitê central de Argenteuil, nas sessões de março de 1966, discutiu sobre questões “ideológicas e culturais”<sup>67</sup>.

Em 13 de março de 1966, Waldeck Rochet, no discurso de encerramento das sessões, *reprova* Louis Althusser por uma postura de *dissociação* entre Teoria e Prática e por seus trabalhos serem muito *abstratos* (Cf. VIGREUX, 2010, p.12):

Três reuniões ficaram famosas neste período da história do PCF: a discussão do “CC do Argenteuil de 11 a 13 de março de 1966, consagrada aos problemas ideológicos e culturais, resultou em uma publicação incompleta e parcial transcrita no número especial dos *Cahiers du Communisme* (n° 5-6 de mai-juin 1968). (VIGREUX, 2010, p.17).

Já em janeiro de 1966, André Stil denuncia as concepções teóricas defendidas por Louis Althusser, Georges Semprun e pelo jornal *Clarté* a respeito do marxismo, do humanismo e da filosofia, acusando-os de transformar o marxismo em um *guia* antes de ser um debate<sup>68</sup>.

Foi necessária essa apresentação para que houvesse algum esclarecimento entre a postura do P.C.F. e a relação entre as *posições teóricas* de Althusser. Quando se retorna ao ano de 1963, observa-se o germe desses posicionamentos contrários a Louis Althusser no interior do P.C.F.:

Lucien Sève considera que muitos comunistas estão de acordo com os chineses. Ele lembra que Mao Tse-Tung dispõe também de uma grande credibilidade considerado como teórico marxista. Ele cita Marx, Lênin, Althusser, Engels. Os intelectuais têm um grande papel a desempenhar para conter esta propaganda. (VIGREUX, 2010b, p.191)

O posicionamento de Lucien Sève incita um embate direto tanto pelas decisões políticas, quanto teóricas de Mao Tse-Tung. Basta observar as formas elogiosas

---

<sup>67</sup> Verificar FIG. B.2, no anexo desta dissertação, que é o documento de registro da reunião referida.

<sup>68</sup> Verificar FIG. B.1, no anexo desta dissertação, que é o documento de registro da reunião de 04 Janeiro de 1966 do Comitê Central do PCF.

de Louis Althusser citar Mao Tse-Tung, além da *adoção* de algumas de suas posturas teóricas<sup>69</sup>:

Quando se reencontram, hoje, elementos filosóficos na representação popular das grandes massas, é necessário considerar esta *difusão*, de outra forma, pode-se substituí-la pela consciência popular *espontânea* os elementos Filosóficos, no sentido forte, que foram <<inculcados>> (Lenin e Mao) nas massas pela união entre teoria e prática. (ALTHUSSER, 1995, p.21 e 22)

Esse confronto adquire repercussões diretas às posições teóricas de Louis Althusser, já que o filósofo tinha uma posição muito próxima dos grupos maoístas, em grande parte influenciados por seu papel de professor, tornando-os entusiastas do maoísmo (Cf. ROBRIEUX, 1981, p.693)<sup>70</sup>. A influência do professor Althusser perante os jovens estudantes foi cessada em 1968, não por abandonar o maoísmo, mas por cultivar um descrédito em relação ao mestre:

Althusser é o alvo preferido de seus discípulos emancipados, os maoístas da esquerda proletária. No final de 1968, eles multiplicam as manifestações de uma ruptura irreversível: ‘Althusser não está com nada!’, ‘Althusser não é o povo!’, ‘Se Althusser mergulhou no sono, o movimento de massa, esse, vai muito bem!’... Recrimina-se-lhes simultaneamente seu teorismo e o fato de permanecerem [os estruturalistas] no PCF, portanto, de avalizarem o revisionismo inimigo dos grupos maoístas que acreditam encarnar o povo em marcha (DOSSE, 2007b, p.156).

A *ausência* Louis Althusser foi, na verdade, uma segunda ausência, isto porque, durante o período stalinista, não há qualquer manifestação de repúdio à liderança de Stálin, efetuado apenas em 1965:

“Já” em 1965! *E onde estava Althusser em 1956?* Sabemos a resposta. Na verdade, esse “já” deveria ser incômodo também para mim, como a todos os cangurus arrependidos: se 1956, porque não

<sup>69</sup> Verificar a seção 2.3 sobre a relação entre Teoria e Prática em Mao Tse-Tung.

<sup>70</sup> Perry Anderson sugere uma atração de Louis Althusser pela Revolução Chinesa no fim dos anos sessenta: “O caráter revolucionário do processo em curso reivindicado oficialmente na China só podia de fato se enquadrar na definição marxista clássica de uma revolução - a derrubada e a destruição de uma máquina estatal – se se decretasse que todas as manifestações da cultura eram aparelhos de Estado.” (ANDERSON, 1986, p.36).

1953, 1948 etc.? Mas como é que a crítica de Althusser foi adiada de maneira tão inexplicável? Em 1956 foi, por fim, oficialmente “revelado” que o stalinismo vinha há décadas, esmagando homens como moscas - comunistas ou não comunistas- e, passados outros nove anos, Althusser tossiu, saiu de sua rigorosa meditação e murmurou “dogmatismo”. (THOMPSON, 1981, p.148)

Diante da relação entre a definição de Estado e seus aparelhos, conclui-se que a forma restritiva do Estado-Governo é expressa pela ação coercitiva tanto do aparelho de Estado Político, quanto dos aparelhos ideológicos de Estado. Essas formas coercitivas repercutem na maneira de compreender a articulação entre Estado e Educação.

## 2.2. A articulação entre Estado e Educação

A concepção de que a Escola é um dos aparelhos ideológicos de Estado foi a maneira mais *restrita* de compreender e divulgar o artigo “Idéologie et Appareils Idéologiques d’ État” de Louis Althusser, publicado em 1970.

A restrição da compreensão da Escola *apenas* como um dos aparelhos ideológicos de Estado é fruto da ausência de uma localização temporal do manuscrito de Althusser que se tornou público em 1970. Em todas as incursões críticas presentes neste manuscrito, Althusser tem como objetivo a instituição escolar localizada na França capitalista do momento em o professor viveu:

Que a França de 1969 seja uma formação social dominada pelo modo de produção capitalista significa que a *produção* (de bens socialmente úteis, ou valores de uso, lançados no mercado como mercadorias, ou valor de troca, portanto, a produção real e efetiva de objetos de utilidade social real) efetua-se segundo Relações de produção capitalistas.

Limitar-nos-emos à análise do que se passa no modo de produção capitalista, muito precisamente em uma formação social como a França contemporânea (estamos em 1969) dominada pelo modo de produção capitalista. (ALTHUSSER, 1995, p.53, grifo nosso)

Já que foram expostas<sup>71</sup> algumas condições históricas que propiciaram a elaboração das “Teorias da Reprodução”, deve-se situar a condição específica da França de 1969<sup>72</sup>:

O sopro de maio de 68 percorre todo o texto um mês, marcado pela maior greve operária e estudantil da história do país. A memória comunista encontra-se, então, reivindicada pelas perspectivas de mudanças radicais que estão visíveis atualmente. (BIDET, 1995, p.6, grifo nosso)

Mediante essa localização temporal-Histórica, não há possibilidade de analisar a instituição Escolar como uma forma indutiva, que atenderá a qualquer realidade atemporal e nem mesma localizada espacialmente. Ao considerar essa perspectiva localizadora, pode-se compreender a proposição inicial de Louis Althusser de que, se “Existe um Aparelho Ideológico de Estado Dominante. Atualmente, é a Escola” (ALTHUSSER, 1995, p. 172)

O *Aparelho Ideológico Escolar* engloba o sistema das diferentes escolas públicas e privadas (Cf. ALTHUSSER, 1970, p.13). O filósofo francês designa ao *Aparelho Repressor* pertencente ao “domínio público” (ALTHUSSER, 1970, p.13), e o *Aparelho Ideológico* pertencente ao “domínio privado” (ALTHUSSER, 1970, p.13). No entanto, no Aparelho Ideológico de Estado Escolar, como em todos os outros, há uma convergência para uma “função” comum, isto porquê:

Ora, dissemos e repetimos que uma instituição não é um Aparelho ideológico de Estado. O que faz um aparelho ideológico de Estado é um *sistema* complexo que compreende e combina *várias* instituições e organizações, e suas práticas. Que sejam todas públicas ou todas privadas, ou que umas sejam públicas e outras privadas, trata-se de um detalhe secundário, visto que nos interessa é o sistema que a constituem. Ora, esse sistema, sua existência e sua natureza não devem nada ao Direito, mas a outra realidade que designamos por Ideologia de Estado. (ALTHUSSER, 1995, p.112 e 113, grifo nosso)

É a partir dessa perspectiva que a compreensão do Aparelho Ideológico de Estado, por excelência nas formações sociais capitalistas da modernidade, dito,

<sup>71</sup> Observar o Capítulo 1 deste escrito.

<sup>72</sup> Data em que *Idéologie et Appareils Idéologiques d’État* foi escrito.

no *presente*, é o aparelho *ideológico* de Estado Escolar, em substituição à Igreja ou ao antigo aparelho ideológico de Estado Religioso (Cf. ALTHUSSER, 1970, p.18). Se todos os Aparelhos Ideológicos de Estado reproduzem as *condições* de produção e de exploração capitalistas, logo a Escola como um exemplar desses Aparelhos “concorre ao mesmo resultado” (ALTHUSSER, 1970, p.19).

Para compreender o termo intermediário ‘ideológico’ da designação do aparelho de Estado Escolar, é necessário inquirir sobre os fundamentos<sup>73</sup> do significado da noção de ‘ideologia’.

A noção de *ideologia* de Althusser deve ser correlacionada às questões educacionais. Mediante a gênese *funcionalista*, os representantes críticos<sup>74</sup> da tendência crítico-reprodutivista empreenderam uma interpretação do artigo *Idéologie et Appareils Idéologiques d’État* restringindo noção de ‘ideologia’, proposta por Louis Althusser, nos moldes apresentados no QUADRO 2.3, tendo como fonte principal o escrito de Durkheim:

QUADRO 2.3: Demonstração Argumentativa de Durkheim (1978, p.41) para a divisão social de classes e para a fundamentação do trabalho especializado

**p => q (Se p, então q)**

sendo,

p = sociedade sem castas ou classes.

q = educação mais igualitária, como básica.

~q = [a educação] provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de idéias e de sentimentos comuns, mais rica *diversidade* de aptidões profissionais.

**Logo,**

~p= sociedade é dividida em classes e por conseqüência a geração de um trabalho especializado

A conclusão argumentativa *Lógica* de Durkheim (1978) é válida, porém funda-se na negação peremptória da *impossibilidade* de existência, no futuro-

<sup>73</sup> Este termo equivale ao termo ‘origem’, visto que a noção de ‘ideologia’ foi tratada com mais afinco na seção 2.1 deste Capítulo.

<sup>74</sup> Mesmo os representantes críticos das Teorias da Reprodução desprezam os escritos de Durkheim como um fundamento indireto de Louis Althusser. (Cf. SAVIANI, 1987; SILVA, 1992; SNYDERS, 1977, GIROUX, 2004).

presente-passado, de uma sociedade sem diferenciação de classes alguma. A educação seria apenas um *espelhamento* das formas sociais presentes:

Para encontrar um tipo de educação absoluttmente homogêneo e igualitário seria preciso remontar até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade. (DURKHEIM, 1978, p.39, grifo nosso).

A argumentação de Durkheim (1978) permite dizer que há uma dependência entre a diversidade das profissões e a diversidade-qualidade da educação, justificada pela *função* educacional de *inculcar* "idéias, sentimentos e práticas" (DURKHEIM, 1978, p.39). Na perspectiva de Durkheim (1978), conjugam-se as ações pedagógicas de seleção e socialização que descrevem a unidade da *função educacional* a qual: "Toda e qualquer educação, a do rico e do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objetivo fixar essas idéias na consciência dos educandos." (DURKHEIM, 1978, p.40).

Para ultrapassar essa interpretação restrita da noção de 'ideologia' em Louis Althusser, e sua correlação com a gênese *funcionalista* das ações pedagógicas propostas por Durkheim, é necessário recorrer a *Note sur les AIE* (ALTHUSSER, 1995b). Nesta nota, Louis Althusser responde diretamente à acusação feita ao escrito *Idéologie et Appareils Idéologiques d' État* que classificou sua argumentação como um "funcionalismo" (ALTHUSSER, 1995b, p.253). Louis Althusser (1995b) realiza dois movimentos de argumentação perante a acusação de seus leitores: 1-compreende e explicita o conteúdo das acusações funcionalistas e 2- rechaça qualquer tipo de funcionalismo, reafirmando o primado da luta de classes em seu escrito de 1970.

A exposição de Louis Althusser da compreensão das críticas direcionadas a ele, classificando-o como funcionalista, visa buscar:

uma interpretação que defina os órgãos unicamente por suas funções imediatas, imobilizando, desse modo, a sociedade no interior de certas instituições ideológicas, encarregadas de exercer funções



de submetimento: no limite, uma interpretação não dialética, cuja lógica mais profunda excluísse qualquer possibilidade de luta de classes. (ALTHUSSER, 1995b, p.254, grifo nosso)

Para negar a classificação de seu escrito como “funcionalista”, Louis Althusser busca ratificar suas perspectivas pela via da reafirmação, sua *leitura* da obra de Marx. A consequência direta dos escritos de Marx é de que:

É possível retirar de Marx sobre [a teoria] da ideologia é a afirmação do *primado da luta de classes* sobre as funções e o funcionamento do aparelho de Estado, dos aparelhos ideológicos de Estado. Primado que é incompatível com qualquer forma de funcionalismo. (ALTHUSSER, 1995b, p.253, grifo nosso)

Foi exposto<sup>75</sup> que a “A ideologia dominante é, então, a ideologia da *classe* dominante” (ALTHUSSER, 1977, p.241) e que Louis Althusser (1977, p.42) admite que essa classe dominante não mantém uma relação *exterior e lúcida*, portanto de mera utilidade, utilizando-se da ideologia. É dessa maneira que se deve observar em Louis Althusser os efeitos do consenso da ideologia dominante, já que a ideologia não é:

um *dado*, como *um sistema de órgãos definidos* que decorressem automaticamente da dominação violenta da própria classe ou fossem instalados, pela clarividência política dessa classe, com determinados fins, definidos por suas funções. Com efeito, a ideologia dominante nunca é um *fato consumado da luta de classes* que tivesse escapado à luta de classes. (ALTHUSSER, 1995b, p.253, grifo nosso)

Nessa forma de compreender a ideologia da classe dominante há a negação de uma forma autônoma de dominação da classe burguesa sobre a proletária. Pelo termo ‘dominante’, Louis Althusser (1995b, p.260) esclarece que a ideologia da classe burguesa é *dominante* porque ela encontra-se em toda a parte. Atenta-se também à especificidade do termo ‘reprodução’, já que:

---

<sup>75</sup> Na seção 2.1 deste Capítulo.

A classe dominante deve reproduzir as condições materiais, políticas e ideológicas de sua existência, existir é reproduzir-se. No entanto, a reprodução da ideologia dominante não é a simples repetição, não é uma simples reprodução, nem tampouco uma reprodução ampliada, automática, mecânica de *determinadas* instituições, definidas de uma vez para sempre, por suas funções, mas o combate pela reunificação e renovação de *elementos ideológicos anteriores*. (ALTHUSSER, 1995, p.254, grifo nosso).

Espera-se que, com esta nova forma de compreender a concepção de 'reprodução', não haja qualquer dúvida ou classificação tendenciosa que resuma as declarações de Louis Althusser à "tendência crítico-reprodutivista" sob a alegação de que a Escola *apenas* reproduz as relações de produção capitalistas. Visto dessa maneira, não há uma *dominação extrínseca e manipuladora* da Universidade pelo Estado:

Por que esse <<privilégio>> da Universidade? Uma longa luta de resistência no poder, há séculos, deu à Universidade essa situação particular que a coloca relativamente ao abrigo do empreendimento governamental, quer dizer a política de classe da burguesia. Por que esse <<privilégio>> da Universidade? Porque, por meio de mil e uma formas da longa luta que a estabeleceu e reforçou, a sociedade de classes teve que consentir ao organismo que distribui o saber de que ela tem necessidade, e que, o distribuiu, é freqüentemente também o mais apto em produzi-lo (descobertas científicas), a independência que esse organismo tem necessidade, em função da natureza mesma do objeto que faz toda sua atividade: o *saber*, - que desperta o espírito crítico e exige a liberdade de pensamento indispensável ao nascimento e ao desenvolvimento de toda ciência. (ALTHUSSER, 1964, p.85 e 86)

Se há uma crítica plausível a Louis Althusser sobre a instituição educacional, esta se resume à forma com que o mesmo empreende o mecanismo da divisão técnica e social do Trabalho na sociedade capitalista.

Mesmo que os conteúdos veiculados nas *instituições formais* não sejam fruto apenas de uma reprodução dos *saberes Científicos distribuídos*, encontra-se, em momentos distintos dos escritos de Louis Althusser, uma forma de reprodução social das *condições* de produção Capitalista. Essa reprodução social pode ser deflagrada por meio da divisão Técnica e Social do trabalho. É uma das funções do saber pedagógico conduzir a formação dos quadros Técnicos:

Sob essa relação, uma instituição como a Universidade (correspondente às necessidades *técnicas* da produção tanto econômica como científica, por sua função pedagógica e por seu papel importante na elaboração e na pesquisa científica), faz fundamentalmente parte da divisão *técnica* do trabalho numa sociedade moderna dada. Seu papel na divisão técnica do trabalho consiste em garantir a formação pedagógica superior dos futuros quadros técnicos, científicos e sociais da sociedade e em participar do trabalho científico criador. (ALTHUSSER, 1964<sup>76</sup>, p.84, grifo nosso)

Cabe, assim, o seguinte questionamento: Será que, após 1965 - anos seguidos da publicação de *Pour Marx e Lire le Capital* -, pode-se notar algo distinto dessa "função pedagógica" descrita por Louis Althusser? É importante observar com atenção o seu *Post-Scriptum* de 1970, contido em *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État* :

Na verdade, não há, salvo na ideologia da classe dominante, <<divisão técnica>> do trabalho: toda divisão <<técnica>>, toda organização <<técnica>> do trabalho é a forma e a máscara de uma divisão e de uma organização sociais (= de classe) do trabalho. (ALTHUSSER, 1970<sup>77</sup>, p.37, grifo nosso)

Essa forma quantificadora universal do verdadeiro objetivo da divisão técnica do trabalho conjuga-se com a forma ambígua do saber distribuído, *função pedagógica* de caráter ambíguo do saber distribuído, ora científico, ora

<sup>76</sup> Observa-se que é um texto anterior à *primeira geração* denominada "um primeiro grito" dos escritos *Pour Marx e Lire le Capital* de Louis Althusser (EVANGELISTA, 1974, p.23).

<sup>77</sup> Observa-se uma outra perspectiva de Althusser na chamada "segunda geração" ? (EVANGELISTA, 1974, p.23).

ideológico. Mas essa ambigüidade não deve conduzir a deduções simplificadas galgadas no confinamento da instituição educacional nos limites de uma *reprodução simples*.

Observa-se que a forma de reprodução das condições de produção capitalista é operada por meio da divisão Técnica e Social do Trabalho da qual as classes dominantes são portadoras<sup>78</sup>. A justificativa declarada de Althusser para o emprego de divisão social do trabalho e divisão técnica do trabalho como formas explícitas da reprodução capitalista é fruto de uma leitura de Marx e, de forma declarada, adaptada às pretensões teóricas do próprio Althusser:

Para esclarecer a existência de alguns desses efeitos, introduzimos recentemente, em um sentido diferente daquele em que aparece em que Marx o emprega, o conceito de *divisão social* do trabalho, opondo-o à *divisão técnica* do trabalho. Com efeito, Marx emprega em *O capital* a expressão “divisão social do trabalho” para designar o que propomos chamar de *divisão do trabalho social*, a saber, a divisão da produção social entre diferentes ramos: agricultura e indústria e, em seguida em diferentes ramos da indústria. Em virtude da comodidade da expressão que nos parece ser muito “falante”, propomos conservar a inovação terminológica que introduzimos e, portanto, designaremos por *divisão social* do trabalho o efeito das relações de produção enquanto relações de exploração no próprio âmago do processo de produção. (ALTHUSSER, 1995, p.59, grifo nosso)

É dessa maneira que a articulação entre Estado e Educação pode ser compreendida pela via do Aparelho Ideológico e, ao mesmo tempo, pelo Aparelho Repressivo, oferecendo *as condições de reprodução* das relações Capitalistas por meio das Escolas<sup>79</sup>. Em outras palavras, a divisão social e divisão

---

<sup>78</sup> Identifica-se a fonte de Louis Althusser sobre a divisão técnica e social do trabalho em *Sociologia da Educação* (Cf. DURKHEIM, 1978, p.34), mesmo constatando que esta divisão é tratada de forma mais acurada em *A Divisão do Trabalho Social*. Althusser converte essa fonte na forma específica que atribui à “função pedagógica”.

<sup>79</sup> Althusser não o cita, mas permanece a fonte em Durkheim para justificar a divisão técnica e social do Trabalho e o papel da função pedagógica para essas formações aparentemente ambíguas.

técnica do Trabalho<sup>80</sup> são realidades das relações de exploração do modo de produção capitalista e a escola *participa* dessa reprodução:

As relações de exploração não se traduzem somente pela extorsão da mais-valia, consagrada pelo salário e por todos os efeitos da economia de mercado. É no salário que a exploração exerce seu efeito nº1, mas ela exerce outros efeitos específicos na prática da própria produção, sob as espécies da divisão do trabalho. (ALTHUSSER, 1995, p.59)

Dessa forma, há um acréscimo às relações de exploração capitalista sob o julgo da divisão social do Trabalho. Outro fundamento para a elaboração ou reapropriação teórica que estabelece a divisão do Trabalho, tem como subsídio a forma de compreender e aceitar a distinção entre o Trabalho manual e o Trabalho Intelectual:

A realidade é mais complexa: não é possível qualquer trabalho manual sem um mínimo de “trabalho” intelectual. Mas, em seu princípio, a distinção permanece perfeitamente justificada no sentido de que assinala uma distinção de classe real da qual devemos procurar as formas e efeitos *precisos*. (ALTHUSSER, 1995, p.64, nota 30, grifo nosso)

A partir do princípio, aceito por Althusser, da divisão do Trabalho entre o qualitativo ‘manual’ e ‘intelectual’, se opera a forma de distinção de classe que irá repercutir nos quadros de formação por meio da divisão técnica e social do Trabalho, isto porque “toda divisão técnica do trabalho é, na realidade, uma divisão social do trabalho.” (ALTHUSSER, 1995, p.61, grifo nosso).

Há, em Louis Althusser (1995, p.61), uma forma característica de correlacionar a divisão de classes sociais por meio da distribuição dos postos de Trabalho:

É na etapa do secundário que se faz a <<escolha>>, então atua o modo de seleção efetivo entre os candidatos aos estudos do

---

<sup>80</sup> Essa fundamentação sobre a divisão do Trabalho está presente nos argumentos de Louis Althusser desde 1963: “Marx mostrou que a divisão do trabalho tinha *duas formas*, ou dois aspectos, que são às vezes distintos e às vezes confusos, seja nos postos e nos indivíduos, seja nos seus efeitos: *a divisão técnica e a divisão social do trabalho.*” (ALTHUSSER, 1964, p. 84)

superior, e essa seleção se opera atualmente *em função das rendas familiares*. Uma reivindicação econômica estudantil não pode então de maneira alguma se definir, sem considerar essa *realidade*, quer dizer, sem considerar o processo total da escolaridade e da existência de uma barreira de classe de fato no nível do secundário. A reivindicação estudantil econômica fundamental deve então ser estudada considerando ao mesmo tempo a necessidade dos alunos *mais desfavorecidos*, a partir do secundário, e as necessidades próprias aos estudantes e ela deve ser não utópica, mas realista: deve tomar a forma da reivindicação de um *financiamento de estudos distribuída segundo as rendas familiares a partir do secundário* e estendida ao superior nas condições de aplicação particulares. (ALTHUSSER, 1964, p.107, grifo nosso)

Para que haja essa *distribuição* entre os postos de Trabalho, é necessário que se busque a origem da classe social e a formação escolar, medida em anos, que os indivíduos insiram-se às realidades sociais distintas de sua herança cotidiana (Cf. ALTHUSSER, 1995, p.61). O rompimento da relação de seleção dos estudantes devido às condições de classe e de sua formação exige a participação do Partido e da Confederação Geral do Trabalho (C.G.T.) para impedir essa ação. (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.107)

Para compreender a instituição educacional e a produção ou reprodução do conhecimento, deve-se considerar que toda relação de produção capitalista, para Louis Althusser, é uma relação de exploração capitalista (Cf. ALTHUSSER, 1995, p.53). Considerando essa premissa, a reprodução ou produção dos conhecimentos veiculados na instituição escolar *participa* do processo da luta de classes e sua forma de imposição burguesa pela via do conflito de classes. Isto não significa que a escola é apenas a forma reafirmadora das relações de produção capitalista, haja vista que os conhecimentos produzidos nessa instituição são uma *forma teórica*<sup>81</sup> que pode e deve romper, pela crítica, com qualquer tipo de exploração burguesa (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.81).

---

<sup>81</sup> Essa forma teórica traduz-se nos procedimentos científicos da investigação fundamentada na ciência marxista-leninista: “Todos os comunistas, quaisquer que sejam, e todas as organizações comunistas têm um dever fundamental perante a ciência marxista-leninista, sem a qual não existiria nenhuma organização comunista no mundo. Esse dever é o primeiro dever fundamental de todos os comunistas. Todos os outros deveres, incluindo seus deveres políticos resultam disso.” (ALTHUSSER, 1964, p.81)

### 2.3. A Instituição Educacional e a (Re)produção Social do conhecimento

O objetivo desta seção é buscar compreender qual a concepção de Educação nos escritos de Althusser e identificar qual o espaço ocupado pela instituição escolar nas relações sociais. Esta seção busca, também, edificar uma posição crítica quanto ao julgamento feito a Althusser sobre o fundamento de que a Escola está destinada *apenas* a reproduzir as relações de produção capitalistas.

O espaço em que a Educação<sup>82</sup> é exercida delimita-se ao “mundo da Universidade e ao mundo da Pesquisa científica” (ALTHUSSER, 1964, p.80). No entanto, não há apenas uma simples *restrição* da noção de educação a meios institucionalizados, mas uma forma de delimitação institucional tratada como princípio para uma interferência política por meio da ação comunista:

De todas as maneiras, a luta por uma reforma do ensino ultrapassa os limites apenas da luta estudantil, ela interessa a todo corpo docente do ensino dos três graus, do técnico e do C.N.R.S.<sup>83</sup>, ela interessa também à nação inteira, quer dizer àquilo que nos interessa, as organizações dos operários, os sindicatos operários, ao dirigente da C.G.T.<sup>84</sup>, e o Partido Comunista. Conduzir a luta pressupõe união de todas as competências e de todas as forças universitárias e populares. (ALTHUSSER, 1964, p.88, grifo nosso)

Isso significa que para Louis Althusser a instituição educacional e a composição ampliada de suas reivindicações podem obter seus efeitos desejados quando identificam esse lugar formal de saber e as formas de organização que se localizam para além da escola:

Essa *base científica* é o terreno sobre o qual se devem desenvolver tão bem as mudanças e discussões necessárias à análise da

---

<sup>82</sup> *Problèmes étudiants* (ALTHUSSER, 1964) é o escrito que expõe de forma mais ampla a concepção de Educação em Louis Althusser.

<sup>83</sup> Centre National de la Recherche Scientifique (Centro Nacional da Pesquisa Científica) órgão público francês de pesquisa científica no ensino superior.

<sup>84</sup> Confédération Générale du Travail (Confederação Geral do Trabalho)

situação nas Universidades (que não se reduz ao meio estudantil, mas o condiciona diretamente). (ALTHUSSER, 1964, p.81)

Mas esse 'para além' pressupõe um *princípio indubitável* de força significativa dentro dos limites institucionais.

Quem são os agentes da ação comunista responsáveis pelas lutas em favor das reivindicações universitárias? São os "*estudantes, professores, pesquisadores e funcionários da administração*" (ALTHUSSER, 1964, p.80). Louis Althusser (1964) destaca esses agentes no interior da instituição, mas ressalta a *qualidade* das intervenções universitárias pela via de uma análise científica dessa realidade.

Qual a definição de Educação e qual sua função para Louis Althusser? São características específicas do discurso pedagógico: a exposição dos princípios fundamentais do marxismo e a simplicidade e clareza de seu discurso, que é, portanto, acessível às massas. Para o filósofo, a identificação de um discurso científico-filosófico deve considerar, além da distinção entre métodos e recursos<sup>85</sup>, a reunião de ambos. Essa reunião distintiva somada ao "rigor da sua <<ordem>>, isto é, de seu método de exposição" (ALTHUSSER, 2006, p.46) caracteriza o discurso científico-filosófico, diferenciando-o do discurso ideológico e do discurso pedagógico.

Se, por um lado, o discurso pedagógico fornece e divulga os princípios do marxismo de forma clara e disponível às massas, por outro lado, esse discurso precisa, "por razões práticas de fato, deixar na sombra algumas destas relações e até mesmo o sistema necessário que interliga os conceitos e lhes dá sentido." (ALTHUSSER, 2006, p.45, grifo nosso). Segundo Althusser, por meio da deficiência<sup>86</sup> do discurso pedagógico, é possível ampliar a definição científico-filosófica mediante a prática teórica em sentido estrito. Ao discurso científico-filosófico, o autor acrescenta a interligação dos princípios e conceitos do marxismo, mediante o rigor da forma de exposição, configurando-os em um sistema coerente.

O exemplo apresentado por Althusser (2006, p.45) de um discurso pedagógico está presente no texto de Stálin sobre o *Materialismo Dialético e Materialismo Histórico*. Para o filósofo, a exposição de Stálin apresenta todas as

---

<sup>85</sup> Estes recursos resumem-se nas obras de Marx e na tradição marxista (Cf. ALTHUSSER, 2006)

<sup>86</sup> Deficiência que não denigre o discurso pedagógico, mas que constata uma falta em relação à caracterização do discurso científico.



características do discurso pedagógico porque: a) “durante dezenas de anos ensinou o marxismo a milhões de militantes” (ALTHUSSER, 2006, p.45); b) “expõe bem os princípios fundamentais do marxismo, e de uma maneira geralmente precisa” (ALTHUSSER, 2006, p.45); c) “Dá as definições essenciais e sobretudo faz as distinções essenciais.” (ALTHUSSER, 2006, p.45) e d) “Tem o mérito de ser simples e claro, portanto acessível às grandes massas” (ALTHUSSER, 2006, p.45). Assim, reafirmam-se as características essenciais do discurso pedagógico por meio de sua clareza de discurso e, como consequência desta sua facilidade, a difusão de um conteúdo teórico marxista considerando seus princípios. De outra forma, o discurso ideológico pode ser caracterizado como aquele que tem por especificidade estar numa posição de negação das características do discurso pedagógico e científico-filosófico. Negação, já que este tipo de discurso rechaça a exposição de princípios próprios do marxismo, por meio de substituição desses pela a mera *evidência familiar*, que tem como resultado a *confusão ideológica* de suas expressões e palavras (Cf. ALTHUSSER, 2006, p.36). Destaca-se nessa qualificação uma *função pedagógica* de caráter ambíguo do saber distribuído, ora científico, ora ideológico, identificando-a como um semi-saber de acordo com o conteúdo do conhecimento veiculado, mas em ambas as formas técnicas de efetivar o *conhecimento distribuído*, sua função, trata-se de uma técnica científica.

A pedagogia é a forma de *direção* dos alunos visando adquirir um saber científico disponibilizado pelos professores que detém o mesmo (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.93). É dessa maneira que a função pedagógica adquire uma caracterização direcional, visto que:

A função pedagógica tem por objetivo transmitir um saber determinado aos sujeitos que não possuem este saber. A situação pedagógica repousa sobre a condição absoluta de uma *desigualdade entre um saber e um não-saber*. Aqueles a quem a sociedade transmite, em suas instituições pedagógicas, o saber que ela decide mandar-lhes assimilar, representam o lado do não-saber, ou se preferir, pois um não-saber é sempre um certo saber, o lado do saber *desigual-inferior*. Aqueles que a sociedade encarrega de transmitir aos não-cultos o saber que eles possuem, representam o lado do saber, ou do saber *desigual-superior*. (ALTHUSSER, 1964, p.90, grifo nosso)

Os saberes entre professores e alunos são *desiguais*. Essa é premissa que define o não-saber ou semi-saber e, neste caso, desigual-inferior possuídos pelos alunos. Já a característica do saber científico ou o saber desigual-superior é possuído pelos professores.

Louis Althusser estabelece a crítica ao autodidatismo. Essa não é uma crítica ao esforço racional individual, mas funda-se numa forma direcional do professor. No entanto, essa relação não se transforma em uma forma anti-democrática, fruto da relação entre o professor e o aluno. Talvez, poder-se-ia deduzir, diante da definição de 'pedagogia' descrita anteriormente, uma valorização da profissão docente. De outra forma, a profissão docente se resume na relação unilateral entre o mestre e o aluno<sup>87</sup>. O professor detém o conhecimento, que é transmitido ao seu aluno. Mesmo que haja espaço para o diálogo, é uma pedagogia "direcional" (ALTHUSSER, 1964, p.93) e institucionalizada que prevalece na concepção de Louis Althusser. A pedagogia adquire, aqui, uma perspectiva Científica porque se edifica em um local bem específico - a sala de aula de uma Universidade:

É no seio das Universidades que se desenvolveram os grandes debates científicos e filosóficos, nos quais o destino da ciência moderna se transformou, e então bem freqüentemente o desenvolvimento da civilização moderna. Tradicionalmente, a Universidade representa os valores <<liberais>>: espírito crítico, liberdade da pesquisa científica, liberdade da discussão científica, etc., que não são, como alguns dizem perigosamente, redutíveis ao *individualismo burguês*, mas autênticos valores científicos. Seria muito grave confundir a *liberdade* de que toda atividade científica tem necessidade, como o próprio ar de sua respiração, como condição fundamental de toda pesquisa científica, com a ideologia do <<liberalismo>> *econômico e político* da burguesia. (ALTHUSSER, 1964, p. 86).

A crítica recai na perspectiva autodidática e a instauração de uma *qualidade científica* de um saber *distribuído*, uma vez que:

---

<sup>87</sup> Percebe-se que Louis Althusser *esqueceu-se* da 3ª. tese *Ad Feuerbach*. No entanto, faz-se necessário lembrá-lo: "A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado" (MARX, 2007b, p.533)

A ideologia do autodidatismo, mesmo generosa (seu entusiasmo não pode jamais de fato durar muito tempo) que se desconfia de toda forma <<direcional>>; que distingue entre os grupos de trabalho <<clássicos>> dirigidos pelos assistentes, considerados como grupos de trabalho do velho-estilo e quase-passivos, e os grupos de trabalho <<autênticos>>, porque <<democráticos>> (quer dizer reticente em relação ao apoio que se pode esperar de um assistente) estes últimos grupos sendo considerados como os verdadeiros G.T.U.<sup>88</sup> nos quais os estudantes << se encarregam da responsabilidade de sua própria formação>>- esta tentação autodidática, mesmo dita <<democrática>>, repousa sobre uma concepção inexata da realidade, não somente do trabalho de pesquisa, mas mesmo do simples trabalho pedagógico (que supõe a ajuda daqueles que possuem o saber que os estudantes têm por tarefa adquirir). Essa concepção anarquista-<<democrática>> da pedagogia (que encontra seus títulos teóricos em certos ideólogos burgueses da pedagogia ou da <<psicosociologia>> pode proporcionar somente aos estudantes decepções, então, a iniciativa pela qual a U.N.E.F.<sup>89</sup> chamou os estudantes a formar em toda parte os G.T.U. é uma iniciativa profundamente justa e fecunda. É um absurdo perder tempo em redescobrir por meios incertos, e ao preço de esforços consideráveis, um saber pelo qual existe uma via infinitamente mais direta, porque racional. Os estudantes que agiriam assim retardariam, de fato, o momento onde eles teriam adquirido a formação requerida para se tornar os pesquisadores que eles querem ser. (ALTHUSSER, 1964, p.93 e 94).

O método participacionista criticado por Louis Althusser concentra a formação estudantil em um semi-saber, não científico, iludindo os estudantes sob formas democráticas a aquisição de um Verdadeiro conhecimento. (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.94).

Mesmo que Louis Althusser (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.86) afirme que a importância do método de transmissão dos saberes ou, ainda, a forma que eles são assimilados estão em ordem de prioridade inferior à *qualidade* deste saber,

---

<sup>88</sup> Grupos de Trabalho Universitário.

<sup>89</sup> Union nationale des étudiants de France (União Nacional dos Estudantes da França) atuante do ensino superior.

há a necessidade de expor tanto o conteúdo desse saber quanto o método em que o estudante garantirá a aquisição do mesmo.

O método de aquisição do *saber científico marxista-leninista* por parte do aluno inicia-se pelo:

Trabalho pessoal, da consciência e da responsabilidade de cada comunista, - mas ela pode ser auxiliada pela participação de todos os comunistas da profissão, das profissões vizinhas, e do Partido. Os estudantes ganharão um tempo considerável utilizando o auxílio de seus companheiros melhores formados e auxílio do Partido. (ALTHUSSER, 1964, p.81)

Visto dessa perspectiva, a função pedagógica vai além da sala de aula universitária, no entanto não deixa de exaltar seu aspecto formal pela relação entre os membros do partido comunista com melhor formação e ainda por iniciativas do próprio partido. Para obter uma melhor formação, o estudante tem o *dever profissional* de estabelecer a qualidade científica de seus estudos e estabelecer sua postura "diante da *ciência* marxista-leninista". (ALTHUSSER, 1964, p.98). Por esta via, o <<produto>> do trabalho de um estudante, é a "assimilação progressiva e metódica de um *saber*" (ALTHUSSER, 1964, p.104).

Se a função pedagógica tem por objetivo transmitir um saber determinado aos sujeitos que não o possuem e se os saberes distribuídos devem fundar-se na análise da ciência marxista-científica, então a função pedagógica:

condiciona a existência e o desenvolvimento do processo de trabalho da sociedade, é uma necessidade vital para toda a sociedade: a função pedagógica é então fundada antes de tudo sobre a divisão técnica do trabalho. (ALTHUSSER, 1964, p.84, grifo nosso).

Quais seriam, então, as características do processo de produção do conhecimento empreendido por Louis Althusser diante de Lênin do *Que Fazer?* ? Esse questionamento é necessário, já que é a partir daí que se pode fundamentar que há em Louis Althusser uma forma exacerbada e restrita da *produção* do conhecimento<sup>90</sup>. Para compreender as características dessa

---

<sup>90</sup> Delimita-se, de início, que essa forma de produção do conhecimento, não é uma forma de produção *social* do conhecimento.

produção do conhecimento, é preciso definir onde esse conhecimento é veiculado e quem são os responsáveis por sua produção.

Onde o conhecimento é produzido? Em meio a uma "filosofia universitária" (ALTHUSSER, 1969c, p.11, 17, 18), na "filosofia universitária francesa" (ALTHUSSER, 1969c, p.13), sendo mais específico. Os processos de produção do conhecimento são veiculados no interior de uma instituição formal<sup>91</sup>:

A ação dos comunistas no mundo da Universidade e no mundo da Pesquisa científica que lhe é naturalmente ligada, quer dizer a ação dos comunistas *estudantes, professores, pesquisadores e funcionários* da administração deve ser conduzida sobre uma base comum, comportando:

- 1- O conhecimento da teoria científica marxista-leninista;
- 2- O conhecimento do objeto ao qual essa ação se aplica; a Universidade e os diversos elementos que a compõe (educadores, estudantes, pesquisadores, etc.). (ALTHUSSER, 1964, p.80)

A afirmação de Louis Althusser é contundente e não deixa dúvidas que há, sim, uma restrição da noção de 'Educação', tendo como centro os ambientes formais-institucionalizados. Mesmo que haja alusão às formas não tradicionais de organização da escola:

Mas os mestres podem, em certos casos, (cursos para pessoas idosas, cursos de reorientação, etc.) ser mais jovens que seus alunos: é muito frequentemente o caso nas situações das grandes transformações políticas e sociais, quando se trata, por exemplo, de alfabetizar grandes massas (U.R.S.S. após 1917; China após 1949; Cuba; Argélia hoje, etc.) ou dar um ensino de base aos responsáveis políticos oriundos diretamente das massas (ex.: os Rabotfak na U.R.S.S. cita Khrouchtchev, que foi aluno, etc.). (ALTHUSSER, 1964, p.91)

Louis Althusser recai com freqüência em uma maneira extenuada de considerar a Formação Humana para além dos meios institucionais. A afirmação

---

<sup>91</sup> As *Escolas*, mesmo que de formação e orientação de cunho marxista sob a figura de um professor que distribui seu conhecimento aos alunos, as *Universidades* e os *Institutos Pesquisa Acadêmica*.

da concepção de Formação Humana, ausente em Louis Althusser, faz jus à forma crítica de E. P. Thompson quanto ao confinamento da auto-formação do homem em meios institucionais formais:

Mas fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo em que nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimentos se formaram, e ainda formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico. (THOMPSON, 1981, p.17, grifo nosso)

Mas quem produz esses conhecimentos Científicos? Não resta qualquer dúvida: são os Cientistas, entre aqueles que praticam uma “Filosofia Espontânea” (ALTHUSSER, 1969b, p.9), seja os “Filósofos de Ofício” (ALTHUSSER, 1969c, p.9), os “*Filósofos* de Profissão” (ALTHUSSER, 1969c, p.8) e até mesmo os “Filósofos Fabricados” (ALTHUSSER, 1969b, p.8):

Existe, na <<consciência>> ou na <<inconsciência>> dos cientistas, uma *filosofia espontânea dos cientistas* (F.E.C.). (ALTHUSSER, 1974b, p.82)

Existe uma relação entre a filosofia e as ciências, e que esta primeira relação pode ser evidenciada nos próprios cientistas, enquanto são portadores de uma filosofia espontânea a que chamamos filosofia espontânea dos cientistas (F.E.C.). (ALTHUSSER, 1974b, p.99, grifo nosso)

São esses os locais e as personagens do *universo* da produção de conhecimentos propostos por Louis Althusser.

Deve-se recorrer a Lenin, do *Que fazer?* (2006, p. 134 e 135) para compreender que o movimento espontâneo do proletariado é uma forma embrionária do consciente, uma vez que a designação do ‘consciente’ ou da ‘consciência’ significa a forma de apreensão Científica para objetivar tanto uma

“vida consciente” quanto uma “luta consciente” (LENIN, 2006, p.136). Pode-se observar, como fonte declarada mesmo em sua autocrítica de julho de 1970, a permanência de Lênin como fonte primária para as formas de conceber os processos de produção do conhecimento para a perspectiva de Althusser, visto que:

Um fato é incontestável: após cem anos, toda a história da humanidade sustentou-se pela União do Movimento operário (e dos povos oprimidos) e pela Teoria marxista (transformada em Teoria marxista-leninista). (ALTHUSSER, 1974, p. 108, grifo nosso)

É dessa reafirmação<sup>92</sup> que Louis Althusser declara-se um *marxista-leninista* e é necessário observar isto para compreender a noção de Educação exposta nos escritos do filósofo francês. Essa declaração deflagra uma forma *epistêmica* de analisar o conhecimento sob a teoria marxista-leninista por meio de novas propostas Metodológicas, ou, mesmo portando um conteúdo substitutivo, adquire a característica de permanência junto às formas de cientificidade das quais se partiu, isto porquê:

O fantasma já sobrevoava o Engels de *Herr Dühring e Ludwing Feuerbach e fim da filosofia clássica alemã* e tomou largo assento nas incursões filosóficas de Lênin, tanto no *Materialismo e empiriocriticismo* como nos *Cadernos*, tendo assombrado também ao próprio Lukács de “O que é marxismo ortodoxo?”, ensaio de abertura de *História e consciência de classe*, sua obra protomarxista mais célebre. Porém, de Goldmann a Althusser ou de Della Volpe a Sartre, para sinalizar com alguns nomes, passando por tantos outros e se irradiando por todos os escaninhos, é que a tendência sucumbiu de vez à canga gnosioepistêmica, numa rota cada vez mais excludente, ou antes, que atrelou e submeteu a ela ao exame de qualquer outra temática, no seu espraiamento à saturação por mãos cada vez mais repetitivas e menos habilidosas ou sutis. (CHASIN, 2009, p.27)

---

<sup>92</sup> Visto que Louis Althusser já havia feito sua declaração de fonte direta a Lenin em 1965 em *Pour Marx* (Cf. ALTHUSSER, 1977, p.169). Dessa forma é imprescindível afirmar que não há mudança de postura com relação aos processos de produção do conhecimento, quanto a quem os produz, em que locais são produzidos e a quem destina-se o resultado dessa produção.

Ser marxista-leninista, para Louis Althusser, é partilhar das formas de compreender a relação entre Teoria e Prática proposta por Lenin em *Que fazer*<sup>93</sup>:

Quanto mais forte for o impulso espontâneo das massas, quanto mais amplo for o movimento, maior e mais urgente será a necessidade de uma elevada consciência, tanto no trabalho teórico<sup>94</sup>, como no político e de organização da social democracia. (LENIN, 2006, p.161, grifo nosso).

Portanto, ao lado das massas operárias que despertavam para a vida consciente e para a luta de classes, havia uma juventude revolucionária que, armada da teoria socialdemocratata, tendia com todas as suas forças para o lado do operariado. (LENIN, 2006, p. 136, grifo nosso)

Observa-se um claro esforço de correlacionar Teoria e Prática nessas passagens de Lênin. No entanto, permanece nítida a autonomia de uma esfera em relação à outra. Como consequência disso, tem-se um caráter diminuto dessas concepções que se interpenetram.

Qual a importância dessa forma de considerar a Teoria e a Prática para definir a noção de Educação em Louis Althusser? Se Teoria e Prática interrelacionam-se, mas são esferas autônomas, então se pode deduzir que investir<sup>95</sup> nos aspectos teóricos que preparam o proletariado para luta é a característica *fundamental* do processo Educacional. É referenciando-se no texto de Lênin, que se compreende a perspectiva de Louis Althusser contra um “fundamento *teórico a seu elogio servil e seu culto da espontaneidade*” (LENIN, 2006, p.138). É essa espontaneidade que Althusser irá criticar e classificar como um autodidatismo:

---

<sup>93</sup> Esta não é uma restrição da parte do autor que escreve estas linhas, mas uma forma de delimitação dessa temática em Louis Althusser, já que o filósofo francês cita outros textos de Lenin: *Materialismo e Empiriocriticismo* (Cf. ALTHUSSER, 1969c; ALTHUSSER, 1995, p.23), *O Estado e a Revolução* (Cf. ALTHUSSER, 1969c, p.12 e 27); (Cf. ALTHUSSER, 1995, p.23).

<sup>94</sup> Cabe ressaltar que o trabalho de em abril de 1967 publicado em *La Pensée* recebe exatamente este título: *Sur le travail théorique: Difficultés et ressources* (ALTHUSSER, 2006).

<sup>95</sup> Investir porque a Educação visa formar um proletariado consciente de sua luta “espontânea”. Por isso, investir significa romper com essa postura espontânea, porque “a doutrina teórica da social democracia surgiu na Rússia sem nenhuma ligação com o crescimento espontâneo do movimento operário, sendo o resultado natural e inevitável do desenvolvimento do pensamento entre os intelectuais revolucionários socialistas.” (LENIN, 2006, p.138, grifo nosso).



Mas, para apressar a assimilação de um saber *existente*, método que consiste em partir, munido de bons resultados <<participacionais>>, mas na sombra, é *tecnicamente ruim*: um trabalho coletivo voluntário tem sentido somente se é dirigido por professores ou assistentes, possuindo justamente o saber que os estudantes devem adquirir e a técnica científica da aquisição deste saber: esta técnica científica intitula-se a <<pedagogia>>. A ideologia do autodidatismo, mesmo generosa (seu entusiasmo não pode jamais de fato durar muito tempo) que se desconfia de toda forma <<direcional>>; que distingue entre os grupos de trabalho <<clássicos>> dirigidos pelos assistentes, considerados como grupos de trabalho do velho-estilo e quase-passivos, e os grupos de trabalho <<autênticos>>, porque <<democráticos>> (quer dizer reticente em relação ao apoio que se pode esperar de um assistente) estes últimos grupos sendo considerados como os verdadeiros G.T.U.<sup>96</sup> nos quais os estudantes << se encarregam da responsabilidade de sua própria formação>>- esta tentação autodidática, mesmo dita <<democrática>>, repousa sobre uma concepção inexata da realidade, não somente do trabalho de pesquisa, mas mesmo do simples trabalho pedagógico (que supõe a ajuda daqueles que possuem o saber que os estudantes têm por tarefa adquirir). (ALTHUSSER, 1964, p.93 e 94, grifo nosso)

Althusser, recorrendo à sua principal fonte textual, tem como objetivo o movimento ratificador das críticas ao “culto à espontaneidade” desenvolvidas por Lenin (2006, p.139). De outra forma, se estabelece um ataque frontal de Louis Althusser a uma interpretação *equivocada* de Antônio Gramsci quanto à forma com que o italiano registra sua célebre frase na qual “todos os homens são ‘filósofos’” (GRAMSCI, 2006a).

Observa-se que Louis Althusser reconhece que Gramsci identifica dois elementos paradoxais nessa quantificação universal entre homens e filósofos: 1- um elemento de passividade e 2- a constituição de um elemento de certa ordem das coisas, inteligível (Cf. ALTHUSSER, 1995, p.32). A forma *equivocada* traduz-se na compreensão de que “Gramsci considera apenas o primeiro elemento da contradição [1], e não considera o segundo [2]” (Cf. ALTHUSSER, 1995, p.32).

---

<sup>96</sup> Grupos de Trabalho Universitário.

Essa perspectiva de interpretação da frase 'todos os homens são filósofos' comete o erro de afirmar que o elemento de passividade se sobressai:

Distinguimos então rigorosamente 1) a filosofia espontânea dos cientistas, e 2) a concepção do mundo dos cientistas. Estas duas realidades estão unidas por laços profundos, mas podem e devem ser distinguidas. (ALTHUSSER, 1974b, p.100, grifo nosso)

Nota-se que Louis Althusser nega que há, em Gramsci, verdadeiros *requisitos* para essa possibilidade<sup>97</sup> espontânea para que os indivíduos tornem-se Filósofos, seja possuindo uma *Concepção do Mundo* criticamente coerente, seja ter a consciência de uma *Historicidade* própria.

Para justificar sua acusação a Gramsci, Althusser constrói uma barreira intransponível entre dois tipos de Filosofia: a do senso comum<sup>98</sup> e a que conhece pela razão científica<sup>99</sup>:

O essencial, neste momento, é observar bem que não se deve confundir a filosofia do senso comum, que é incerta na expressão popular, com a Filosofia no sentido forte do termo, a filosofia <<elaborada>> por filósofos (Platão... os Estóicos, etc., Marx, Lenin) que pode ou não se difundir, ou antes, ser difundida entre as massas populares. (ALTHUSSER, 1995, p.33, grifo nosso).

Para ser justo com os escritos de Gramsci, determina-se que a idéia que o povo tem da Filosofia presente na expressão "tomar as coisas com filosofia" (GRAMSCI, 2006a, p.98) possui um núcleo sadio do senso comum, já que senso comum não é apenas sinônimo de conhecimento vulgar, mas tem características difusas e dispersas de um pensamento genérico de certa época, em certo ambiente popular, que é um produto de um devir histórico (Cf. GRAMSCI, 2006a, p.98). Torna-se impossível a separação entre uma Filosofia "Científica" e uma Filosofia "Vulgar" ou popular, se esta não é compreendida apenas como um conjunto desagregado de ideias e opiniões (Cf. GRAMSCI, 2006a, p.98). Dessa maneira, há uma busca em Gramsci (2006a, p.100) do

<sup>97</sup> Althusser "corrige" aquilo que já é explícito em Gramsci: "Neste sentido, não se pode mais dizer que todo homem é espontaneamente filósofo". (ALTHUSSER, 1995, p. 34)

<sup>98</sup> Designado pelo termo 'filosofia' em minúscula.

<sup>99</sup> Designado pelo termo 'Filosofia' em maiúscula.

*equilíbrio* entre os intelectuais e o povo simples, negando uma Filosofia caracterizada por grupos restritos de intelectuais ou uma cultura especializada reafirmando uma Filosofia que permite um contato permanente com os "simples". É dessa forma que a Filosofia torna-se histórica, por meio deste contato. Acontece, então, a passagem dos elementos intelectuais puramente individuais para se transformar em "vida" <sup>100</sup>. Quando se opera um confronto de perspectivas, é importante observar que a proposta de Gramsci, no Caderno 12, de elevação intelectual das massas não se restringe apenas a esta elevação, mas aos limites da divisão entre os intelectuais e os "simples" (Cf. GRAMSCI, 2006 a, p.102).

No capítulo 1, demonstrou-se uma restrição receptiva das considerações de Louis Althusser sobre a educação, detida na obra *Idéologie et Appareils Idéologiques d' État*. No entanto, para ultrapassá-la é necessário afirmar, de imediato, que aquelas proposições que *restringiam* a Escola como um simples aparelho *reprodutor* das relações do modo de produção Capitalista do Estado pela via de seu Aparelho Ideológico deverá ser *negada*. De forma direta: A Escola não reproduz as *relações* de produção Capitalista, mas, na perspectiva de Louis Althusser, a Escola<sup>101</sup> reproduz as *condições* de reprodução do Modo de Produção Capitalista: "É somente no próprio seio dos *processos* de produção e de circulação que esta reprodução é *realizada*." (ALTHUSSER, 1970, p.36)<sup>102</sup>. Essa *Reprodução* não é mais que uma afirmação tautológica, cuja contribuição inauguradora para o entendimento da Escola, compreende que esta instituição é o resultado indiscutível das relações sociais e que é comparável a qualquer outro fato social. (Cf. DURKHEIM, 1978, p.59 e 60).

A tautologia presente nessa forma de compreender as formas reprodutivistas justifica-se: porque, se há um modo de produção determinado e a Escola está inserida neste, logo ela *reproduzirá* direta ou indiretamente as *condições*<sup>103</sup> de um modo de produção determinado, seja ele Capitalista ou não

<sup>100</sup> Movimento assegurado pela Política.

<sup>101</sup> Instituição Escolar

<sup>102</sup> Essa proposição de Louis Althusser encontra-se em seu *post scriptum*, diga-se de passagem, presente na publicação original de *Idéologie et Appareils Idéologiques d' État* (Cf. ALTHUSSER, 1970) da revista *La Pensée*.

<sup>103</sup> Ressalta-se o cunho crítico do modo reafirmador das posições de Walter Evangelista juntos aos escritos de Louis Althusser. No entanto, é inegável sua contribuição para compreender melhor como a noção de 'reprodução' deverá ser tratada: "estes aparelhos ideológicos de Estado reproduzem as condições sob as quais se dá a luta de classes. Reproduzem as condições do conflito e não o resultado dele. Logo, permite considerar a famosa oposição produção x reprodução de um ponto de vista bem mais rico e complexo." (EVANGELISTA, 2003, p.211).

sob o primado da luta de classes. Como viver um modo de produção diferente daquele no qual o indivíduo e a Escola inserem-se? Essa questão não restringe a instituição escolar a um imobilismo reafirmador<sup>104</sup>, não se trata disso. Não é efetuar o movimento de investir na Superestrutura para, em seguida mudar a Escola<sup>105</sup>. O que se quer afirmar é que o modo de produção em que se vive é Capitalista. A Escola, e outras instituições, participam de forma direta ou indireta na manutenção deste modo de produção, sejam elas instituições públicas ou privadas (Cf. ALTHUSSER, 1970, p.14).

O escrito *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État* é acompanhado do subtítulo destacado entre parênteses (*NOTAS PARA UMA PESQUISA*)<sup>106</sup> (ALTHUSSER, 1970, p.3). É a partir de uma nota para pesquisa que se deduz que toda discussão de *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État* tem por finalidade fomentar questões: Qual é a questão principal desse escrito? Quais aparelhos ideológicos contribuem para o processo de reprodução das condições do Modo de Produção Capitalista?<sup>107</sup> Contesta-se, por outro lado, que todo *projeto* deverá ser acompanhado de uma resposta, mesmo que parcial. Seja a resposta de Louis Althusser: "Os AIE *contribuem*, como elemento deste processo, com esta reprodução. Mas o ponto de vista de sua simples contribuição permanece de difícil compreensão" (ALTHUSSER, 1970, p.36). Perante a operação dedutiva dessa diferente maneira de compreender a Escola como um Aparelho Ideológico de Estado, rechaça-se a forma *panfletária*<sup>108</sup> de um imperativo axiomático pronto e que objetivam *apenas* sua divulgação.

Essa forma precedente de *negar* a escola como *simples reprodutora* das relações de produção capitalistas não é suficiente. Para além da relação entre a escola e o modo de produção no qual ela mesma está inserida, é

---

<sup>104</sup> Para observar a negação de um funcionalismo imobilizador dos Aparelhos Ideológicos de Estado, basta recorrer às *Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*: "penso que não foram lidas, com a devida atenção, as notas finais de meu ensaio, que destacam o caráter <<inconcluso>> de minha análise, e colocava, explicitamente, no centro da minha concepção, a luta de classe. Pode-se dizer, de fato, que a característica que pode-se extrair de Marx sobre a ideologia é afirmar o *primado da luta de classes* sobre as funções e o funcionamento do aparelho de Estado, dos aparelhos ideológicos de Estado." (ALTHUSSER, 1995, p. 253)

<sup>105</sup> Fundamento da crítica de Snyders (1977, p.10).

<sup>106</sup> Em nota original do escrito, o editor ratifica o caráter inconcluso do percurso seguido por Althusser no artigo que se apresenta: "As ideias, expostas devem ser consideradas apenas como uma introdução a uma discussão [N.D.L.R.]." (ALTHUSSER, 1970, p.3, nota 1).

<sup>107</sup> A formulação desta questão não é, *ipsis litteris*, da forma que Louis Althusser a formula, mas pretende deixar claro o objetivo de seu artigo.

<sup>108</sup> Utiliza-se este termo da mesma maneira que os textos de Marx foram recebidos ao longo da tradição marxista.

necessário afirmar também que a Escola *não* Reproduz os conhecimentos veiculados ou ditados pelo Modo de Produção Capitalista:

Inspirei-me diretamente no próprio escrito de Marx<sup>109</sup>, que utiliza em diversas oportunidades o conceito de <<produção>> de conhecimentos, para antecipar minha tese central: a idéia do conhecimento como *produção*. (ALTHUSSER, 1976, p.153)

Justifica-se a terminologia da elaboração do “modo de produção teórico”, pois, se ela não contribui como uma noção existente em Karl Marx, por outro lado, ela é uma maneira de refutar as teses de que os conhecimentos produzidos na instituição escolar *apenas* reproduzem as relações de produção capitalistas.

Para justificar tal afirmação, é necessário compreender que os conhecimentos *produzidos* no interior da instituição escolar são reafirmados via tradição marxista-leninista:

Quando Lênin diz <<sem teoria, não há ação revolucionária>>, ele fala de uma <<teoria>>, aquela da ciência marxista do desenvolvimento das formações sociais (materialismo histórico). Esta proposta encontra-se em *Que Fazer?* onde Lênin examina as medidas de organização e os objetivos do partido social-democrata russo em 1902. (ALTHUSSER, 1977, p.169, grifo nosso).

Observa-se que o próprio Louis Althusser julgou-se como preso a uma postura “teoricista”, admitindo-a em 1967. Definida qual a compreensão das perspectivas epistêmica e ontológica e comparando-as simultaneamente é necessário não apenas *classificar* Louis Althusser em uma das duas tradições marxistas distintas, mas também definir os limites em que os escritos de Althusser inserem-se para que se possa compreendê-lo.

De início, deve-se afirmar que, de maneira *indubitável*, Louis Althusser, perante a tradição marxista, é um filósofo ainda preso à perspectiva epistêmica. Mas todo cuidado deve ser tomado com a interpretação dessa afirmação. O cuidado recai sobre a diferença entre o *teoricismo* rechaçado por Althusser e a *postura epistêmica*. O teoricismo é descartado por Althusser na

---

<sup>109</sup> Althusser cita a *Introdução de Marx de 1857* (Cf. ALTHUSSER, 1976, p.153)

medida em que ele destitui o peso das chamadas *Filosofias da Ciência* que buscam um fundamento último para o conhecimento, e, também pela indistinção entre o conhecimento filosófico e a política. Este último aspecto busca um rompimento das formas de compreender a perspectiva filosófica como um simples “*ruminar na filosofia*” (ALTHUSSER, 1969c, p. 16), isto porque a tradição francesa desprezou a relação filosófico-política:

Além das razões de classe massacrantes que agem sobre suas tradições propriamente filosóficas, além da condenação sustentada por seus espíritos mais <<livres>> contra << o desconhecido pensamento filosófico pré-crítico de Lênin>>, a filosofia francesa que herdamos persistiu na convicção que ela não pode ter nada a aprender de filosófico, nem de um político nem da política. (ALTHUSSER, 1969c, p.13-14)

É desse desprezo que Louis Althusser realiza dois movimentos teóricos: a prática da filosofia enquanto intervenção política e, ao mesmo tempo, a reafirmação dos escritos de Lênin como representante dessa nova forma de retomar Marx e modificar a maneira de conceber o saber filosófico. No entanto, a postura epistêmica de Louis Althusser sobressai quando o mesmo, referindo-se a Lênin, não percebe que a exposição das concepções de Lênin está imersa em discussões presas nas próprias formas científicas desprovidas das condições reais-sociais (Cf. MARX, 2007a, p. 33) para produção das mesmas:

Lênin deve também ser considerado como uma testemunha que fala da prática científica, um praticante dela autêntico. É necessário ler os textos que ele consagrou ao *Capital* de Marx, entre 1898 e 1905, sua análise do Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia, para observar que sua prática científica de teórico marxista da história, da economia política e da sociologia, se encorpa constantemente de intensas reflexões epistemológicas, que seus textos filosóficos são apenas retomados sob uma forma genérica. (ALTHUSSER, 1969c, p.39, grifo nosso)

Observa-se uma retomada de Lênin que expõe, ao mesmo tempo, tanto a postura epistêmica de Louis Althusser, quanto as reflexões epistemológicas de Lênin que, como um movimento circular, denunciam a ciência

dentro dos limites da própria ciência, conforme o diagrama apresentado na FIG. 2.1 .

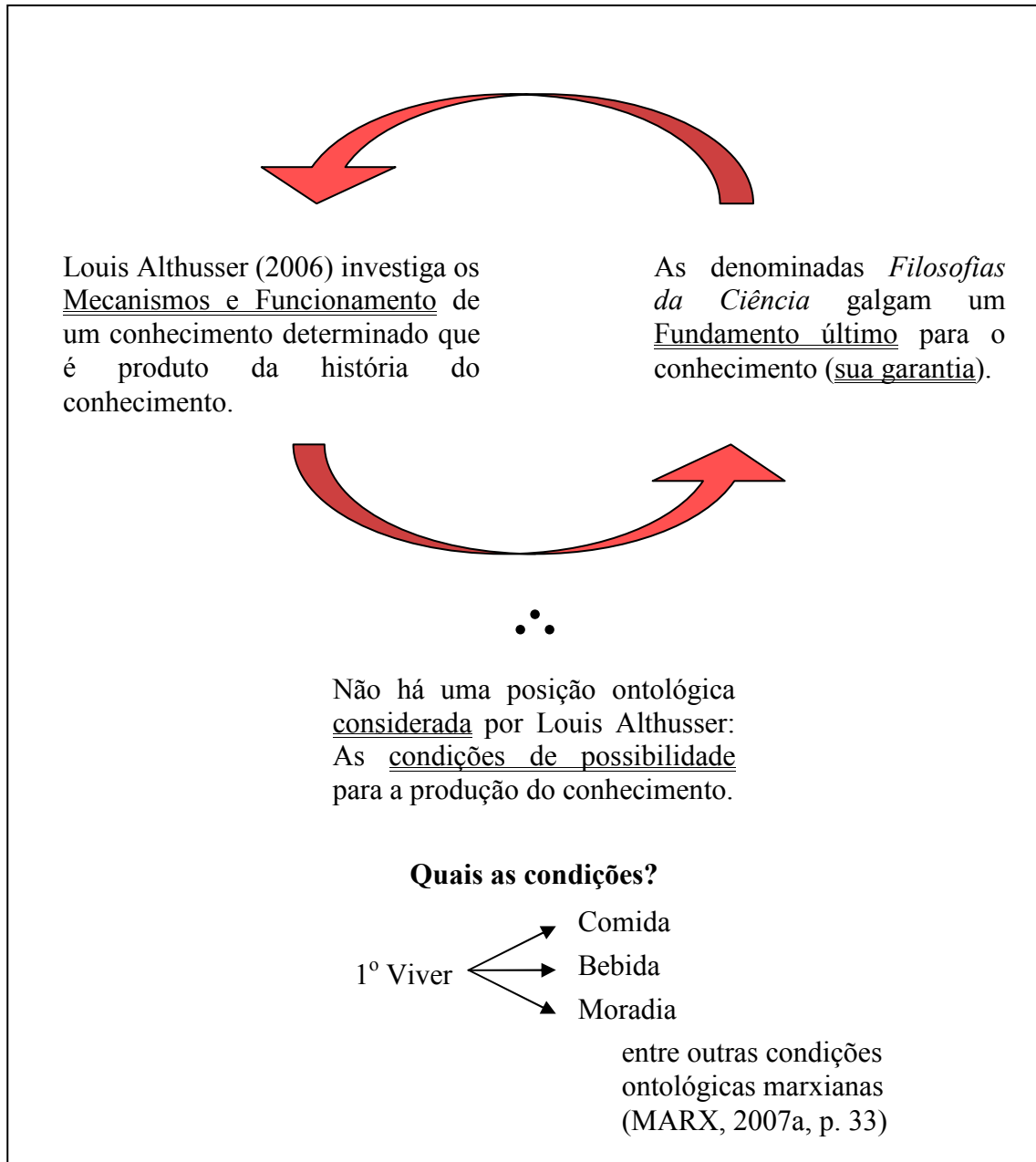


FIGURA 2.1: Diagrama de Formalização Epistemológica Diante das Propostas de Louis Althusser

Althusser *não* participa da perspectiva teoricista porque se centra, ao longo de seus escritos, em uma posição Científica de substituição da teoria sobre a prática das relações sociais concretas. Esse tipo de postura foi e continuou sendo rechaçada não apenas a partir de 1967, mas desde seus primeiros escritos de 1965. *Pour Marx* e *Lire Le Capital* são formas de contestação das chamadas

“teorias do conhecimento” discutidas sob o foco de fundamento último para suas Verdades acabadas. Em seus *Éléments d’Autocritique* Louis Althusser (1978b, p.96) explica que existem duas formas de compreender a noção de ‘epistemologia’: 1- em um sentido materialista e 2- em um sentido especulativo. Althusser rechaça uma compreensão especulativa, caracterizada pelas *Filosofias da Ciência*, e afirma uma concepção materialista, caracterizada pelas condições materiais e sociais dos conhecimentos existentes. Althusser reivindica essa posição afirmando que: “É preciso (como nós o indicamos depois) renunciar e criticar o idealismo ou os mofos idealistas de toda Epistemologia.” (ALTHUSSER, 1974, p.53).

A tese central de Carlos Nelson Coutinho (1972, p.199) é a de que houve um “empobrecimento da Razão” <sup>110</sup>. Nelson Coutinho não só acusa Louis Althusser de uma postura epistêmica em detrimento das condições materiais de existência, como também afirmar que a própria noção de ‘razão’ apresentada nos escritos de Althusser identifica “o intelecto manipulador e [a] racionalidade científica”. (COUTINHO, 1972, P.199). Outro aspecto enfatizado por Perry Anderson (1984, p.46) nos escritos de Althusser<sup>111</sup> destaca a linguagem como a ordem primordial da formação do homem. É a linguagem, como mostra Gaudêncio Frigotto:

Um dos pontos realçados na primeira conferência [de Perry Anderson (1984)] é de que o marxismo ocidental foi cada vez mais centrando o debate no âmbito do método e, portanto das questões epistemológicas em detrimento às questões substantivas de caráter histórico-empírico e, portanto, da pesquisa histórico-empírica. Isto significa que o debate epistemológico, gnosiológico e metodológico subordinaram as questões ontológicas. (FRIGOTTO, 2001, p.18, grifo nosso)

---

<sup>110</sup> Exposto por E.P. Thompson como uma “noção muito definhada de conhecimento. Ofereceu-nos ele [Louis Althusser] menos uma epistemologia que leva em conta os movimentos formativos reais da consciência do que uma descrição de certos procedimentos da vida acadêmica. Abandonou o estúdio iluminado por uma lâmpada e interrompeu o diálogo com uma mesa exausta: está agora nos limites da École Normale Supérieure.” (THOMPSON, 1981, p.16). Visto dessa perspectiva, E.P. Thompson justifica a noção de conhecimento, exposta por Althusser, centrada em uma análise aos moldes do “idealismo”, descartando o papel da “experiência” para análise da História como processo, seja de produção do conhecimento, seja da própria formação do ser social. (Cf. THOMPSON, 1981, p.112).

<sup>111</sup> Englobando os estruturalistas e pós-estruturalistas como Michel Foucault, Derrida, Lacan.



De acordo com Dosse (2007, p.392), Althusser retoma a noção de ruptura epistemológica de Bachelard e busca fundamentar sua análise na epistemologia científica para compreender as obras de Marx. Segundo François Dosse, Althusser considera que Marx:

esvazia então as categorias filosóficas de sujeito, de essência, de alienação, e efetua uma crítica radical do humanismo, atribuído ao estatuto mistificador da ideologia da classe dominante. Esse Marx, o do amadurecimento, abrange o período de 1845-1857, e permite a grande obra científica da maturidade, *O Capital*, verdadeira ciência dos modos de produção, portanto da história humana. (DOSSE, 2007, p.393).

José Arthur Giannotti identifica as reflexões de Louis Althusser com a tradição epistemológica do positivismo francês<sup>112</sup> justamente por sua distinção entre Objeto Real e Objeto de Conhecimento<sup>113</sup> e, dessa forma, coloca a questão:

No entanto, se o concreto é resumo, a saber, consiste no resumo de determinações abstratas, como é possível retirar-lhe a dimensão do universal, principalmente quando se considera ser esta realidade concreta constituída de homens que agem e pensam? (GIANNOTTI, 1975, p.89).

Giannotti deixa ainda mais clara sua crítica ao pensamento de Althusser quando adota a metáfora da mineração e diz que:

Assim sendo, abstração não seria semelhante à mineração que retira o ouro da ganga, e seu produto, o conceito, não resulta de um processo exterior ao objeto, seria o próprio objeto na medida em que

---

<sup>112</sup> Mesma classificação atribuída, de forma irônica, por Carlos Nelson Coutinho: “Para parodiarmos Lênin, poderíamos dizer que entre a epistemologia de Althusser e a epistemologia neopositivista e estruturalista existe a mesma diferença que há entre um diabo vermelho e um diabo amarelo” (COUTINHO, 1972, p.202).

<sup>113</sup> Analisando a distinção entre Objeto Real e Objeto de Conhecimento, Décio Saes sintetiza como essa distinção pode ser considerada no âmbito da Ciência História: “isso significa que o cientista constrói no pensamento certos objetos (como o ‘modo de produção’ e a ‘transição’) que, postos em operação, lhe permitirão chegar ao conhecimento de objetos reais e concretos (as ‘formações sociais’). Pode-se dizer, desse modo, que, para a corrente althusseriana, a *História como ciência* é um conjunto de conceitos cuja utilização torna possível o conhecimento da *História como processo real*.” (SAES, 2007, p.25). Para Saes, dessa forma, o objetivo final do processo do conhecimento na opinião de Althusser é o processo histórico das relações sociais concretas.

situa o objeto primitivo no nível da realidade social. (GIANNOTTI, 1975, p.91).

De igual perspectiva, fundamentada nos escritos de Marx e notadamente em *O Capital*, Carlos Nelson Coutinho (1972, p.190-191) esclarece a diferença entre as condições materiais, em que a Ciência e o conhecimento são produzidos, e a função que as *Filosofias das Ciências* tratam seu *obiectum* científico:

De categoria em categoria, observamos ao longo de toda obra [*O Capital*] esse processo de explicitação da própria realidade, em suas concatenações mais íntimas e necessárias; não se trata, portanto, de uma soma de conceitos subjetivos e sim de um reflexo dialético do próprio real. (COUTINHO, 1972, p.190-191)

No entanto, Walter José Evangelista (1984, p.256) explicita uma possível resposta<sup>114</sup> à questão sobre se o critério epistemológico precede o ontológico na constituição dos processos de produção do conhecimento, criando uma terceira via para interpretação do pensamento de Louis Althusser, principalmente após a obra *Lire Le Capital*. Essa terceira via nega tanto o critério *ontológico* quanto o *epistemológico* e ressalta o critério *político*, reafirmando, assim, a Filosofia Materialista de Althusser:

Com outras palavras, não se trata do discurso da Razão, mas, sim, da análise das condições concretas, históricas, materiais, segundo as quais, várias formas de racionalidade se desenvolvem. Ou ainda, não se trata de elaborar uma teoria para fundar a Ciência, mas sim, de examinar o modo como cada ciência existente é produzida. Desaparece, portanto, a racionalidade exterior e soberana. Para Althusser, isso se chama, pura e simplesmente materialismo. Materialismo Histórico, o qual só existe em sua complexa unidade com a Filosofia marxista. (EVANGELISTA, 1984, p.258-259, grifo nosso)

---

<sup>114</sup> Essa posição é afirmada nos seguintes termos: “A tendência teoricista foi uma tendência idealista. Althusser procurou, então, corrigi-la, através de uma volta ao Materialismo. Mas a novidade é que tal volta não foi nem ‘ontológica’ nem ‘epistemológica’, mas sim, ‘política’. Volta que fez definir a sua filosofia como ‘em última instância, luta de classes na teoria.’” (EVANGELISTA, 1984, p.256).

Por outro lado, mesmo que haja um desprezo às formas de galgar um fundamento último para demonstrar a Verdade, postura de um anti-teoricismo, isto não garante a Althusser seu *mergulho integral* na perspectiva epistêmica tendo em vista o desprezo das condições de produção social do conhecimento. Os fatores que definem ou classificam Louis Althusser nessa perspectiva espalham-se em seus escritos. Seja com a restrição das formas de produção do conhecimento detidas aos meios científicos formais, seja com as escolas, os laboratórios ou a qualquer meio acadêmico. Apesar de Althusser negar uma discussão teoricista centrada na definição de um fundamento último para o conhecimento, ele ao mesmo tempo, *não* considera as condições sociais concretas, definidas na perspectiva ontológica, como condições de possibilidade para que os conhecimentos científicos sejam produzidos. As “condições” para a produção do conhecimento traduzem-se no interior de condições do próprio Trabalho Teórico (Cf. ALTHUSSER, 2006), mesmo que Althusser exclua as teorias do conhecimento como formas de buscar uma garantia para o conhecimento e afirme, em substituição às teorias anteriores a Marx, a história da produção dos conhecimentos.

Há a ausência da perspectiva ontológica na determinação dos processos de produção do conhecimento em Althusser, já que a ausência da concepção ontológica remete às *Filosofias da Ciência*, a qual o compreende como parâmetros das condições de existência do ‘ente’ e não tomando como fim os parâmetros e as condições de existência do ser social enquanto tal.

Nós buscamos elucidar o mecanismo que nos explica como um resultado de fato, produto da história do conhecimento, saber que tal conhecimento determinado, funciona como conhecimento, e não como outro resultado. Nós buscamos então definir seu efeito específico: o efeito de conhecimento, pela compreensão de seu mecanismo. (ALTHUSSER, 1969a, p. 84 e 85, grifo nosso).

Essa posição rechaça a perspectiva de Karl Marx definida como a exposição da “maneira de proceder do pensamento” (MARX, 1978a, p. 117) compreendida não como os modos de funcionamento do mesmo, mas as condições para que estes “mecanismos procedam”. Essa é a tese central de reafirmação ontológica presente em Marx desde *A Ideologia Alemã* (Cf. MARX, 2007a, p. 33).

A tese de Walter Evangelista (1974) utiliza os termos 'ontologia' e 'epistemologia' num campo restrito de produção intelectual que remonta aos quadros discursivos anteriores a Karl Marx. A perspectiva ontológica marxiana remete às condições de possibilidades de existência do ser social e não às condições de possibilidade do ser ou da "coisidade" em geral.

A Filosofia marxista, sendo materialista, coloca duas teses de uma importância capital.

1= A afirmação do primado do ser sobre o pensamento ou, dito de outra forma, do primado do real sobre a consciência.

2= A distinção entre o real e a consciência, entre o ser e o pensamento.

É sobretudo esta última tese que nos interessa, pois ela é ao mesmo tempo, ontológica e epistemológica. Ontológica à medida que ela afirma a existência do ser e do pensamento. Epistemológica à medida que ela é uma tese de correspondência ou de objetividade. Ela nos diz que o real é distinto do pensamento, mas que o pensamento corresponde ao ser, que o pensamento é consciência do ser. (EVANGELISTA, 1974, p. 102 e 103, grifo nosso)

O esforço de Althusser em buscar uma correlação entre Teoria e Prática é patente, como também é patente que, mesmo se esforçando em tal empreendimento, há, derivada dessa correlação, a "autonomia relativa" entre os âmbitos da Prática e da Teoria. Quando define *Método* de tratamento distintivo das formas de compreender a Filosofia, Althusser expõe qual é sua compreensão de Ciência:

por ciência compreendemos não uma lista de conhecimentos empíricos (que pode ser mesmo muito longa: como os Caldeus e os Egípcios conhecem um número considerável de procedimentos técnicos e resultados matemáticos) mas uma disciplina abstrata e perfeita (ou de preferência ideal<sup>115</sup>) procedendo por *abstração e demonstrações* (ALTHUSSER, 1995, p.35).

---

<sup>115</sup> Mais uma vez a tradução do Português deixa de transparecer a contundente afirmação de Althusser sobre a definição de ciência, já que despreza o jogo de palavras do Francês entre "idéale", proposto aqui como perfeição, e "idéelle" interpretado, neste trecho, tomando o sentido conceitual, de idéias. Na tradução do

Referindo-se aos acontecimentos científicos à época de Aristóteles sobre a representação de uma ciência biológica, Althusser (1995, p.37) declara o modelo matemático como corolário da compreensão de ciência: “construções teóricas que não são ainda científicas, *aplicadas* aos fatos empíricos. Daí advém <<a ideia>> de uma <<ciência>> biológica a qual pode ser qualificada a Filosofia de Aristóteles.” (ALTHUSSER, 1995, p.37). Isso pode ser observado na forma de conceber os conteúdos teóricos, conforme FIG. 2.2.

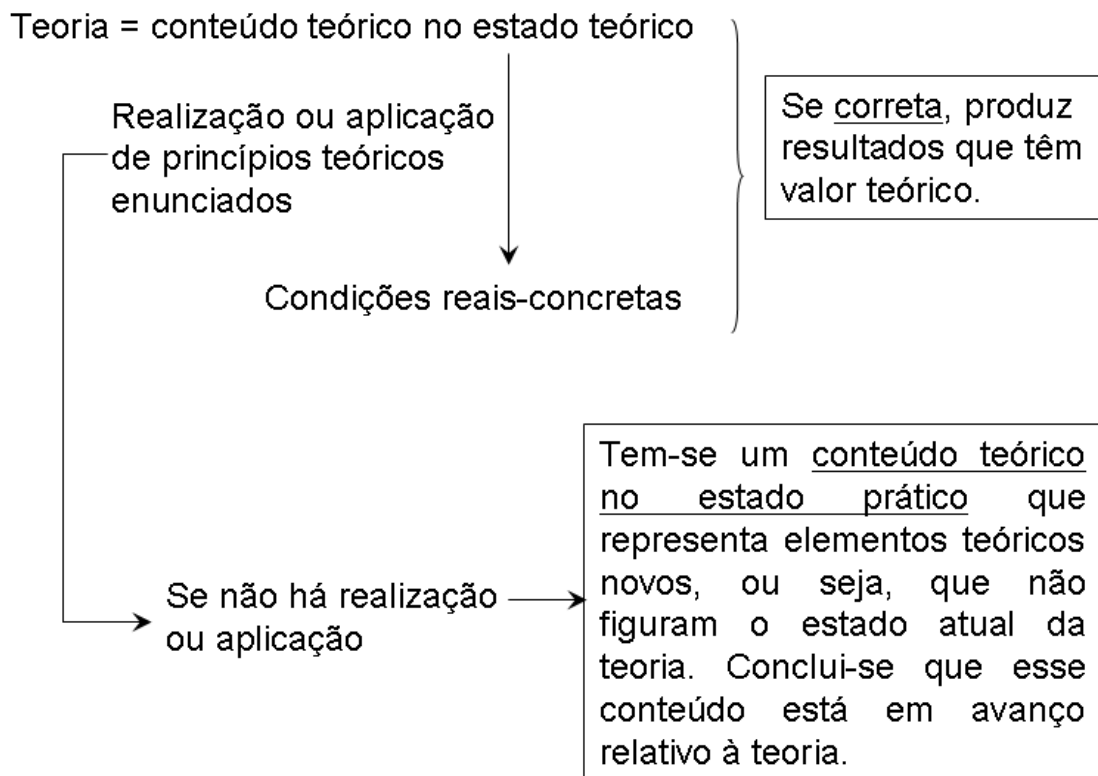


FIGURA 2.2: O Conteúdo Teórico nos Estados Teórico e Prático<sup>116</sup>

Os fundamentos dessa autonomia<sup>117</sup> justificam-se por meio da definição de Prática em Louis Althusser, proveniente da distinção entre objetos reais e objetos de conhecimento: “Para nós, o <<real>> não é *uma palavra de*

Português: “mas uma disciplina abstrata e ideal [a explicação entre parênteses foi transformada em nota, o que retira a intensidade da afirmação]” (ALTHUSSER, 1999, p.34).

<sup>116</sup> Para localizar os elementos presentes neste esquema, (Cf. ALTHUSSER, 2006, p. 63.).

<sup>117</sup> É necessário recordar que essa autonomia entre Teoria e Prática é influenciada pela leitura de Lênin, na obra *Que Fazer?*: “ao lado das massas operárias que despertavam para a vida consciente e para a luta consciente, havia uma juventude revolucionária que, armada da teoria socialdemocrata, tendia com todas as suas forças para o lado do operariado.” (LÊNIN, 2006, p. 136). Em Lênin pode-se observar a mesma forma encontrada em Louis Althusser de considerar a relação entre Teoria e Prática. Por um lado, Teoria e Prática se coadunam, mas ao mesmo tempo, constituem-se em formas autônomas.

*ordem teórica*: o real é o objeto real, existente, independente de sua consciência, - mas que pode ser definido apenas por sua consciência” (ALTHUSSER, 1977, p. 257, grifo nosso).

É a partir do caráter ineliminável da existência tanto dos objetos, quanto das relações sociais concretas, que é possível formular teorias - é pelo recurso ao conhecimento e suas formas intelectivas. É essa a única forma de se apreender os objetos concretos, já que estes são fruto de uma atividade sensível do homem. Isto caracteriza uma íntima correlação entre teoria e prática. O objeto empírico e o conhecimento estão em relação de síntese intransponível. Essa síntese não é fruto das atividades intelectuais ou cognoscivas que apreendem e dão forma seja aos objetos ou às relações sociais concretas. Logo, essa separação é *infundada* e retorna, sim, a uma relação de exterioridade entre conceitos teóricos e conceitos empíricos e é por isso que Althusser não empreende maiores explicações dessa dialética da *realização* (ALTHUSSER, 2006, p.40).<sup>118</sup> O filósofo francês desconsidera o caráter ampliado da *Práxis* ou “*Filosofia da Práxis*” (GRAMSCI, 2006a, p101) em uma constituição ontológica que é a expressão de uma Formação Humana.

A definição de Prática refere-se às *diferentes* Práticas e, por meio da:

*prática* em geral compreendemos todo o processo de transformação de uma matéria prima dada determinada, em um produto determinado, transformação efetuada por um trabalho humano determinado, utilizando meios (de <<produção>>) determinados. (ALTHUSSER, 1977, p.167, grifo nosso).

Por essa exposição da “Prática em Geral” segue-se a possibilidade de estabelecer uma Prática Teórica, a qual é resultado de um “Modo de Produção Teórico” (ALTHUSSER, 2006, p.44) e não só esta, mas “pode-se conhecer as diferentes práticas a partir desta matriz geral” (EVANGELISTA, 1974, p.106).

Em Gramsci e Sartre, por exemplo, transformando em “práxis”, serve para qualificar a filosofia nova proveniente de Marx. Comumente,

---

<sup>118</sup> Walter Evangelista esclarece e ratifica qual é o objetivo de Louis Althusser ao abarcar a temática do conhecimento: “A questão não é ‘o que eu conheço?’ Mas de outra: ‘por qual mecanismo a consciência a conhece [a realidade]?’ A equação existe entre o objeto real e o objeto-de-conhecimento.” (EVANGELISTA, 1974, p.118)

designa o momento da ação, o momento do contato direto e transformador da realidade; realidade que seria o único alimento digno da teoria, existindo, ela, apenas como um tipo de reflexão proveniente desta ação. (EVANGELISTA, 1974, p.105, grifo nosso)

Destaca-se essa matriz geral de determinação das diferentes práticas exposta por Walter Evangelista (1974, p.106) para a determinação de um dos fundamentais modelos de *práxis* social, sendo este o Trabalho. O Trabalho em Louis Althusser é uma forma de Prática, no entanto, *não* é uma forma definida de constituição do homem. Isso porque, para Louis Althusser definir essa categoria como parte integrante da Formação Humana, o filósofo deveria aceitar a perspectiva de um *humanismo teórico* (Cf. ALTHUSSER, 1977b, p.467).

O rompimento dessa consideração restritiva, de cunho humanista, da categoria Trabalho só poderá ser reivindicado no próprio *Capital* de Marx, aliás, um escrito que romperia definitivamente com o *Humanismo-Teórico* de seus escritos de Juventude (Cf. ALTHUSSER, 1977, p. 229). Louis Althusser (1977, p. 227) é radicalmente contra um Humanismo-*Teórico*. O aspecto fundamental desse Humanismo é o de identificar a essência do homem. Uma expressão nítida desse esforço materializou-se na antiga União Soviética, que proclamou “a palavra de ordem: Tudo para o Homem, e aborda novos temas: liberdade do indivíduo, respeito à legalidade, dignidade da pessoa” (ALTHUSSER, 1977, p.227). Com base no argumento de que há carência de condições materiais para efetivação do Trabalho que Louis Althusser subjugará as *Filosofias do Trabalho*, isto porquê:

A síntese dessa posição anti-humanista teórica traduz-se na possibilidade de *conhecer* apenas alguma coisa dos homens sob a condição absoluta de reduzir a cinzas o mito filosófico (teórico) do homem. (ALTHUSSER, 1977, p.236).

A fundamentação de Louis Althusser inicia-se por um anti-humanismo teórico em direção à crítica da concepção humanista da Categoria Trabalho:

Este ponto é fundamental, pois nos mostra que não é suficiente para se declarar marxista, considerar que a economia, e, na economia, a produção, comandam todas as outras esferas da existência social. Pode-se proclamar esta tese, e no entanto, ao mesmo tempo,

desenvolver uma concepção idealista da economia e da produção, declarando que o trabalho constitui por sua vez <<a essência do homem>> e a essência da economia política, desenvolvendo de forma abreviada uma ideologia antropológica do trabalho, da <<civilização do trabalho>> etc. O materialismo de Marx supõe pelo contrário uma concepção materialista da produção econômica, quer dizer, entre outras condições, colocar em evidência as condições materiais irreduzíveis do processo de trabalho. (ALTHUSSER, 1969b, p.42, grifo nosso).

A concepção de Louis Althusser de um "anti-humanismo teórico"<sup>119</sup> (ALTHUSSER, 1977, p.236) exige considerar a distinção entre um humanismo de classe e um humanismo da pessoa, que são classificações do humanismo socialista. (Cf. ALTHUSSER, 1977, p.228). A perspectiva crítica de Althusser investe contra um "humanismo liberal burguês ou cristão" (ALTHUSSER, 1977, p.228), com o objetivo de "expulsar do domínio da filosofia marxista toda a fraude <<Humanista>>" (ALTHUSSER, 1997b, p. 504), que aí se instalou, não pelas vias dessa filosofia, mas como um "sub-produto da mais baixa e mais vulgar ideologia religiosa moderna" (ALTHUSSER, 1997b, p. 504). Ao propor um anti-humanismo teórico, ou seja, as condições exteriores ao próprio homem, dito de outra forma, as condições materiais do processo de trabalho, tendo em vista que suas análises centram-se na "natureza *material* das condições do processo de trabalho; Althusser explicita o papel dominante dos *meios de produção* nos processos de trabalho. (ALTHUSSER, 1969b, p.39-40). O filósofo francês apropria-se da argumentação de Karl Marx, presente na *Crítica ao Programa de Gotha*<sup>120</sup>. Louis Althusser fundamenta sua crítica à concepção Humanista do processo de trabalho afirmando que a "determinação do *processo* de trabalho por estas condições materiais censura em seu nível toda concepção <<humanista>> do trabalho humano como pura criação." (ALTHUSSER, 1969b, p.40).

Este anti-humanismo teórico deve seus a méritos a Marx com seu ápice em *O Capital*, já que, a partir de *A Ideologia Alemã*, na perspectiva crítica de Althusser, o Homem é:

<sup>119</sup> O foco da discussão presente aqui não recai sobre a possibilidade de tal afirmação sobre o escrito de Marx. O objetivo dessa citação literal é para demarcar e compreender melhor aquilo que Althusser afirma ser um anti-humanismo teórico.

<sup>120</sup> A crítica de Marx, a qual Althusser utiliza para sua fundamentação, investe na primeira parte da proposição de que: "O trabalho é a fonte de toda riqueza e de toda cultura" (MARX, 2004, p.125).



“uma ideologia pura e simples, a <<palavra>> de <<ordem>> uma declaração moral impotente, aquela dos intelectuais pequeno-burgueses alemães, que, incapazes de fazer qualquer coisa parecida com a História, garantem sobre ela a segurança e o triunfo do discurso em nome do que eles imaginam ser: o Homem, sua essência.” (ALTHUSSER, 1997b, p.496).

O deslocamento unilateral de Louis Althusser concentra-se na caracterização dos processos de produção, utilizando com frequência a fundamentação de Karl Marx presente no *Capital* (ALTHUSSER, 1969, p. 41, vol. 2), compostos pelos processos de trabalho e as relações sociais de produção:

Toda produção é, de acordo com Marx, caracterizada por dois elementos indissociáveis: o *processo de trabalho*, que considera a transformação que o homem causa nas matérias naturais para fazer a partir disso valores de uso, e as *relações sociais de produção* sob a determinação das quais este processo de trabalho é executado. (ALTHUSSER, 1969b, p.39).

O Trabalho para Louis Althusser, seguindo a descrição de uma matriz geral da prática estaria restrito a um “objetivismo esquemático que reduz o trabalho (despojado de sua especificidade humana) a uma simples técnica de manipulação.” (COUTINHO, 1972, p.214). Sérgio Lessa, mesmo não indicando de forma explícita o anti-humanismo teórico fundado na essência do homem e proposto por Louis Althusser (1969b, p.42), explicita a relação entre a noção de essência do homem e a teoria da História em relação a Marx, ressaltando que:

Foi a descoberta do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens que possibilitou a Marx demonstrar a radical historicidade do mundo dos homens e, por esta via, a não menos radical historicidade da ordem do capital. Como, com Marx, a essência passou a ser parte movida e movente da história (e não o fundamento eterno sobre o qual os processos históricos não poderiam retroagir), não há qualquer dificuldade insuperável para se articular numa mesma processualidade, o que se apresenta continuamente ao longo da história com aqueles traços que existem

apenas pontualmente. O mesmo em se tratando dos indivíduos e da totalidade social. (LESSA, 2005, p.80, grifo nosso)

Mesmo a favor desse anti-humanismo *teórico*, para Althusser (1977, p.229-230) a essência do homem fundava uma teoria rigorosa da História e ainda uma Prática Política coerente em Marx nos seus escritos da juventude<sup>121</sup>. Isto porque "Para o jovem Marx, o <<Homem>> não era apenas um clamor, que denunciava a miséria e a servidão. Era o princípio teórico da sua concepção de mundo e da sua atitude prática." (ALTHUSSER, 1977, p.229-230)

A forma de expor o processo de Trabalho proposta por Marx (1975) define o caráter geral do mesmo frente à condição de existência humana "eterna". Essa forma de apresentar o processo de trabalho restringe o processo perante as condições sociais nas quais se executou o processo de trabalho. No entanto, há apenas uma forma significativa intransponível da categoria Trabalho pertencente aos aspectos tanto da formação, quanto das condições de possibilidade para existência humana.

O processo de trabalho, tal como temos estudado, quer dizer, fixando-nos somente em seus elementos simples e abstratos, é a atividade racional destinada à produção de valores de uso, a assimilação das matérias naturais a serviço das necessidades humanas, a condição geral do intercâmbio de matérias entre a natureza e o homem, a condição natural eterna da vida humana, e,

---

<sup>121</sup> Mister o esclarecimento a respeito da divisão temporal da obra de Marx em pré-marxiano e marxiano, ou ainda, entre período de juventude e maturidade. Althusser (1977, p.229-233), na obra *Pour Marx* destaca os escritos da juventude de Marx, de 1840-1845 a qual compreende como centrados em uma essência do homem, subdividindo a primeira etapa dos escritos de Marx, denominada de humanismo racionalista-liberal, mais próximo de Kant e de Fichte do que de Hegel. Já a segunda subdivisão, de 1842-1845, é denominada de humanismo comunitário de Feuerbach. A partir de 1845, Althusser compreende que Marx inicia o rompimento com toda teoria que funda a história e a política numa essência do homem. Em síntese, as obras de Karl Marx são divididas em obras de juventude (1840-1844), obras de cesura (1845), obras de maturação (1845-1847) e obras de maturidade (1857-1883) (Cf. ALTHUSSER, 1977, p.27) Chasin elabora uma profícua análise em sua obra intitulada "Marx – A Determinação Ontonegativa da Politicidade", destacando que tem por objetivo no respectivo escrito traçar os três momentos da obra de Marx, quais sejam: "1) a caracterização sumária do pensamento político de Marx em sua curta fase pré-marxiana; 2) o delineamento, igualmente breve, da instauração teórica, operada por Marx em alguns de seus textos de juventude, na determinação negativa da politicidade; 3) a determinação negativa da politicidade tal como se expressa e reencontra na elaboração de maturidade do autor, especificamente nos Materiais Preparatórios para a redação de A Guerra Civil na França." (CHASIN, 2000, p.131). Chasin (2000, p.131, p.140) ressalta mais adiante uma nova posição ontológica em Marx, qual seja, a determinação negativa da politicidade, presentes em três textos: a) Sobre a Questão Judaica, redigida no outono de 1943; b) Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução, escrito em finais de 1943/princípios de 1944; c) Glosas Críticas de 44, Ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social. Por um Prussiano".

portanto, independente das formas e modalidades desta vida e comum a todas as formas sociais por igual. Por isso, para expô-la, não temos a necessidade de apresentar o trabalhador em relação a outros. Nos bastava apresentar o homem e seu trabalho de uma parte, e de outra a natureza e seus materiais. (MARX , 1975 , p.136, grifo nosso)

Ao comentar a perspectiva de Marx contida em *O Capital*<sup>122</sup> sobre o processo de Trabalho, Louis Althusser a decompõe em três elementos “simples” (ALTHUSSER,1969b, p.39): “1) a atividade individual do homem, ou trabalho propriamente dito; 2) o objeto sobre o qual age o trabalho; 3) o meio pelo qual ele age” (ALTHUSSER, 1969b, p.39, grifo nosso). O processo de Trabalho em Louis Althusser adquire uma forma específica, encadeada de utilização da força de trabalho e de seus instrumentos para transformar o objeto de trabalho em um “produto útil” (ALTHUSSER, 1969b, p.39). Pode-se constatar na fundamentação de Louis Althusser o rompimento definitivo de Marx com as formas de idealismo do Trabalho. É na postura de um humanismo teórico que:

este mesmo utopismo que retratava Smith, e todos os utopistas que o seguiram sobre este ponto, de omitir, nos conceitos econômicos, a representação formal da necessidade da reprodução das condições materiais do processo de trabalho, como essencial para a existência deste processo, - logo fazer a abstração da materialidade atual das forças produtivas (objeto de trabalho, instrumentos materiais de trabalho) implicados em todo processo (sob esta relação a Economia Política de Smith carece de uma teoria da reprodução, indispensável à toda teoria da produção). É este mesmo idealismo do trabalho que, nos Manuscritos de 44, permite a Marx declarar Smith o <<Lutero da Economia Política moderna>> por ter reduzido toda riqueza (todo valor de uso) apenas ao trabalho humano; e de selar a união teórica de Smith e de Hegel: o primeiro por ter reduzido toda economia política à subjetividade do trabalho, o segundo por ter concebido <<o trabalho como essência do homem>>. Em *O Capital*, Marx rompe com este idealismo do trabalho, pensando o conceito das condições materiais de todo processo de trabalho, e produzindo o conceito das

---

<sup>122</sup> A citação é de *O Capital* de Karl Marx (I, 181). Destaca-se que essa interpretação é de Louis Althusser sobre Karl Marx.

formas de existência econômica destas condições materiais.  
(ALTHUSSER, 1969, p.41, vol.2).

A concepção ontológica pertencente à práxis social, *não fica restrita* às “Filosofias do Trabalho”, como propôs Louis Althusser (1969b, p.42 e 43), já que o próprio Marx admite que essa posição ontológica não abarcaria as condições materiais nas quais o Trabalho foi desenvolvido. Admitindo que a categoria Trabalho não seja restrita apenas a essa condição ontológica primária, Karl Marx não deixa de ressaltar as condições sociais sob as quais o trabalho foi executado: “Do mesmo modo que o sabor do pão não nos diz quem cultivou o trigo, este processo não nos revela tampouco as condições sob as quais se executou” (MARX, 1975, P.136). Dessa maneira, aceitar um anti-humanismo, mesmo que *teórico*, é desprezar a categoria Trabalho como *condição* da própria existência humana. Isso é rejeitar uma posição ontológica que transforma o Trabalho em condição fundamental de existência, mas essa não é a única condição.

Quando se considera uma *Práxis* ampliada, rejeita-se duas posições errôneas, a da divisão entre “objetos reais e objetos de conhecimento” (ALTHUSSER, 2006, p. 37) que afirma o que, ao contrário, deveria refutar uma distinção entre Teoria e Prática<sup>123</sup> que deveria ser apenas formal. Ao deter-se nesta última consideração de caracterização da postura epistêmica, demonstrem-se que a forma deturpada de considerar a Prática restringe-se à transformação de objetos exteriores, o que é ponto fundamental de falha da consideração de uma *Práxis formativa e de autotransformação* do homem. Deduz-se o porque do Trabalho ser um modelo de práxis social, já que, de maneira simultânea, transforma os objetos exteriores, além de transformar, ou melhor, *formar* os responsáveis por essa transformação.

Considera-se que a análise gnosisepistêmica<sup>124</sup> de tradição marxista nasce oficialmente do início da Segunda Internacional. Mesmo que o marxismo na época da Segunda Internacional possua características comuns, não se deve homogeneizá-lo (Cf. ANDREUCCI, 1982, p.25). Ao tratar seus elaboradores como um “bloco indiferenciado” (ANDREUCCI, 1982, p.25), corre-se o risco de perder

<sup>123</sup> O termo ‘Práxis’ é capaz de reunir essa distinção apenas formal.

<sup>124</sup> É imprescindível lembrar que a atribuição dessa perspectiva gnosisepistêmica na tradição marxista é fruto de uma concepção de Ciência criticável para além dessa tradição e, desse modo, é “evidente que a vanguarda desta concepção dirige-se, sobretudo, contra a teoria e a práxis da filosofia da natureza desde o Renascimento até o século XIX.” (LUKÁCS, 1984, §16).

as peculiaridades históricas de elaboração teórica da tradição marxista. No entanto, é necessário ressaltar a tríade concepção marxista do eixo condutor da Segunda Internacional: a concepção materialista da história que pressupõe suas *leis* de determinação histórica, a teoria do valor e a luta de classes e a estes acrescentar as afirmações de uma cientificidade, de uma “simplificação cientificista” orientadora dessas análises<sup>125</sup>. Essa simplificação, ponto fundamental para a compreensão e fundamentação da concepção lógico-gnosioepistêmica, resume-se à aproximação tanto do *método* quanto das concepções evolucionistas de Darwin, Haeckel e Spencer (Cf. ANDREUCCI, 1982, p.32 e 33). É dessa contextualização de “atmosfera difusa” (ANDREUCCI, 1982, p.32) entre marxismo e reafirmação positivista de seu *método* que se busca as raízes gnosisioepistêmicas da interpretação marxista em fins do século XIX e ao longo do século XX.

Mas o que há de específico numa perspectiva ontológica marxiana? Para responder essa questão, deve-se identificar a composição e a demarcação crítica de uma posição ontológica que se estabelece como fator primígeno em aspectos para a empreitada marxiana. Podem-se resumir as críticas ontológicas no pensamento marxiano: ao objeto da politicidade, à crítica da filosofia especulativa hegeliana e, finalmente, à crítica da economia política (Cf. CHASIN, 2009, p.66). É imprescindível destacar o vínculo necessário entre essas três críticas e que estas apresentam um quadro característico da crítica a uma posição gnosisioepistêmica<sup>126</sup>. A crítica à especulação hegeliana pode ser considerada o fator central de caracterização gnosisioepistêmica da própria produção do conhecimento e posterior ultrapassagem, por parte de Karl Marx, das formas especulativas de uma teoria do conhecimento centrada exclusivamente nas “experiências da consciência” do processo cognitivo desvelando o absoluto, já que “o caminho para a ciência já é ciência ele mesmo,

<sup>125</sup> Franco Andreucci resalta esse conjunto de características desde os anos 70 do século IX e que permanecia latente no período oficial da época da Segunda Internacional (1889-1914). Mas esse período oficial poderia ser expandido, ao considerar a morte de Marx como o início da nova apreensão e reelaboração do marxismo no âmbito internacional (Cf. ANDREUCCI, 1982, p.25 e 30). Ao resgatar as origens do estatuto epistêmico predominante ao tempo da II Internacional, Chasin (2009) indica que na transição do século XIX para o XX e ao longo do último o “primado da questão cognitiva sobre o exercício concreto da cognição. Dessa óptica, o discurso sobre o objeto é subsumido ao discurso sobre o próprio discurso.” (CHASIN, 2009, p.201). Observando que para Chasin, o produto dessa concepção gnosisioepistêmica na II Internacional pairava sobre Lukács (até o desenvolvimento de sua *História e Consciência de Classe*) como em Engels e Lênin (Cf. CHASIN, 2009, p.201).

<sup>126</sup> Ressalta-se que as peculiaridades dessas críticas não são tratadas aqui em seus devidos detalhes. Mas alguns aspectos das mesmas estão diluídos ao longo deste escrito, centradas principalmente na figura das formas especulativas, seja estas de fundamento hegeliano ou não.

portanto, segundo seu conteúdo, é *ciência da experiência da consciência*" (HEGEL, 2005, p.81, §88-Introdução). A constituição ou o desvelamento desse absoluto é objetivo central de uma contraposição-analítica-crítica e epistêmico-gnosiológica circunscrita ao papel do conhecimento, sendo ele compreendido como meio ou instrumento em direção ao em-si:

Pressupõe, por exemplo, representações sobre o conhecer como *instrumento e meio* e também uma diferença entre *nós mesmos e esse conhecer*; mas sobretudo, que o absoluto esteja de *um lado e o conhecer de outro lado* - para si e separado do absoluto - e mesmo assim seja real (HEGEL, 2005, p.72, §74-Introdução).

Dessa perspectiva, tem-se uma descrição analítica das "figuras da consciência" que exclui qualquer perspectiva ontológica de sua constituição. De forma contrária, observa-se uma acepção da consciência que rompe a perspectiva hegeliana restrita aos progressos de uma "consciência ingênua" realizando suas experiências e descobrindo, por ela própria, a verdade correlacionada ao saber. Mediante a análise dessas experiências, Marx (2009, p.133) identifica essa consciência-de-si carente de conteúdo, mas essa carência deve ser considerada em suas "formas da *abstração* universais abstratas", postas como válidas ao mesmo tempo para qualquer conteúdo. Caracteriza-se essas formas como uma "abstração vazia" por formas significativas de investidas do saber sobre o próprio saber circunscrevendo um aparato teórico "*carente de conteúdo*, daquele ato efetivo-vivo (*wirklicher lebendiger Akt*)" (Marx, 2009, p.133). Deflagra-se, assim, um âmbito de relações restritas às formas de saber numa atividade autônoma de progresso da consciência, que busca sua reafirmação científica verdadeira em etapas de um pensamento abstraído de suas condições humanas – incluindo tanto sua constituição física (condições de sobrevivência), quanto social. A forma contraposta é encontrada em Marx por meio de uma concepção de consciência que radicaliza a concepção hegeliana. As características dessa forma de consciência de acordo com Marx (2007a, p.35) impõe uma atribuição de "produto social", direcionado a um "meio sensível mais imediato", consciência do "vínculo limitado com outras pessoas e coisas

exteriores” e “consciência da natureza”, resultando e reunindo as características de uma consciência da práxis existente<sup>127</sup>.

A perspectiva ontológica marxiana pressupõe a constituição do ser natural, sua “prioridade ontológica” (Lukács, 1979, p.40)<sup>128</sup>, anterior a qualquer constituição social ou seu ser social. Essa “prioridade ontológica” é pressuposição para uma “libertação real” (Marx, 2007a, p.29). A libertação real tem como pré-requisito condições necessárias para a existência do ser e essas condições determinam a existência do ser pré-social ou o ser natural. Diante de uma perspectiva concreto-ôntica, Lukács (1979, p.17) ressalta as formas de compreensão da relação entre o ser natural, o ser da natureza, e o ser socialmente estabelecido. É necessário notar que, pela expressão relação, há implícita uma negação de separação entre o ser social e o ser natural. Mas, para Lukács (1979, p.17), essa negação da independência entre o ser orgânico e o ser inorgânico não reafirma uma “transposição simplista” das leis da natureza como aparato regulatório da sociedade, fator último do chamado “darwinismo social”. A partir da relação entre o ser natural e o ser social, se dá um “salto ontológico” em direção a um aperfeiçoamento e transformação da natureza, resultando num caractere de uma teleologia especificamente social (Cf. Lukács, 1979, p.17). Segue-se daí que o pôr teleológico realiza-se pelo ato do Trabalho, e não por regulações estabelecidas por regras fenomênicas naturais. Tem-se uma relação de interação recíproca homem-natureza, mas essa interação adquire um sentido de superação crescente dos processos naturais, configurando certos aspectos de características sociais unânimes: “É o que ocorre no caso do intercâmbio de mercadorias, onde determinadas formas próximas à natureza (o gado como meio geral de troca) são substituídas pelo dinheiro, que é puramente social” (Lukács, 1979, p.53-54). Apesar de Lukács (1979, p.19) admitir “categorias sociais puras” estas pressupõem a base necessária de constituição natural. Por outro lado,

---

<sup>127</sup> Indicando os méritos das elaborações de Ludwig Feuerbach, Marx (2009, p.117) as retoma para edificar uma atitude crítica para com a dialética hegeliana. Mesmo diante de todo empreendimento crítico apresentado nas *Teses Ad Feuerbach*, Marx ratifica a posição crítica de Feuerbach junto a Hegel indicando que “Feuerbach concebe também a negação da negação, o conceito concreto enquanto o pensar sobrepujando-se no pensar, e enquanto pensar desejante (*wollende*) de ser imediatamente intuição (*Anschauung*), natureza, efetividade.” (MARX, 2009, p.118).

<sup>128</sup> Essa “prioridade ontológica” traduz-se por um a independência de existência ou ôntica do Ser em detrimento a suas formas de concebê-lo na consciência ou pelo pensamento e, assim, “pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algo que é.” (LUKÁCS, 1979, p.40), no entanto, essa prioridade não pode ser compreendida como uma “hierarquia de valor entre ser e consciência” (LUKÁCS, 1979, p.40).

deve-se compreender uma substituição das “determinações naturais puras” por “formas ontológicas mistas”. Assim, deve-se apreender esse intercâmbio entre o ser natural e o ser social, reafirmando o último como predominante dessa relação.

Em *A Ideologia Alemã*, tem-se um claro delineamento sobre as categorias ontológicas, ou melhor dizendo, o que é definido por Marx como pressupostos ontológicos. Estabelece-se a constituição do ser, do ser natural, antes mesmo de tornar-se um ser social<sup>129</sup>. Encontra-se as condições mínimas para a conquista de uma libertação real do homem (Cf. MARX, 2007a, p. 29) - uma libertação real que pressupõe condições necessárias para a existência do ser pré-social ou natural (Cf. MARX, 2007a, p. 31). O exemplo descrito por Marx é o da concepção de Feuerbach para exprimir a distinção entre uma concepção epistêmica e a concepção ontológica da compreensão desse ser e da existência do mesmo enquanto ser natural ou ser biológico. Marx argumenta que, para Feuerbach, a Ciência natural deve mostrar os segredos da natureza aos olhos do físico e do químico. Mas, Feuerbach não considera que, para essa Ciência ser analisada pelo físico ou pelo químico, há pressupostos materiais para que essa Ciência se desenvolva. Esses pressupostos econômicos, como no caso do comércio ou a indústria, estão presentes nessa Ciência pura tanto em sua finalidade como sua constituição (Cf. MARX, 2007a, p. 31) para que essa Ciência seja pensada ou elaborada. Esse é um exemplo claro da análise ontológica marxiana. Os pressupostos só podem ser estabelecidos através de uma “atividade sensível” (MARX, 2007a, p. 32) do homem, não um homem enquanto um objeto pré-estabelecido ou um objeto pré-constituído e que se constituirá por uma geração espontânea. Importa aqui ressaltar a distinção do homem enquanto produto de uma “atividade sensível” e não o homem como um “objeto sensível”. A crítica de Marx a Feuerbach conclui que este não chega ao homem ativo, produto dessa “atividade sensível”. Com essa atividade configura-se tanto uma determinação social do conhecimento, como seu processo histórico instituído para configuração do mesmo (Cf. CHASIN, 2009, p.120).

Feuerbach concebe o homem apenas dotado de capacidades sentimentais, como por exemplo, o amor e a amizade e mesmo assim

---

<sup>129</sup> Nota-se que essa distinção entre ser natural e ser social trata-se de um recurso hiperbólico já que sua “totalidade concreta” (Cf. LUKÁCS, 1979, p.85) não pode pressupor essa separação. Foi utilizado este recurso para caracterizar uma posição ontológica integrante entre o biológico e o social, resultando numa necessária constituição biológica do homem para a conquista de sua libertação real.



idealizadas (Cf. MARX, 2007a, p. 32). Feuerbach descarta o homem enquanto ser real, individual e ainda o homem na sua relação real, homem com os homens (Cf. MARX, 2007a, p. 32). Têm-se com a crítica de Feuerbach a afirmação do mundo sensível enquanto “atividade sensível”. Esse mundo sensível não é um mundo estagnado, mas um mundo fruto de uma atividade. Um mundo enquanto atividade pressupõe a capacidade de transformação do homem nesse mundo e não uma pré-adequação do homem sob formas genéricas as quais ele é descrito. Marx diz que Feuerbach “Não nos dá nenhuma crítica das condições atuais” (Cf. MARX, 2007a, p. 32) e que o mesmo descarta que, para haver Ciência pura, deverão existir condições prévias materiais, indústria, comércio e condições econômicas de constituição do próprio ser, para que este seja capaz de modificar o mundo sensível. Para modificar o mundo sensível, deve-se conceber esse mundo sensível enquanto “atividade sensível” como produção da realização e transformação do homem nas relações homem a homem ou homem e natureza em um mundo em que o homem o constitui e não simplesmente em um mundo dado em que ele apenas recolhe seus resultados. Segue-se, a partir dessa atividade sensível, a convergência entre materialismo e história<sup>130</sup>. A conjunção materialismo e história deve ser compreendida como: I-materialismo como as bases materiais, inclusas as econômicas, para a própria existência do ser, do ser humano e II - aliada a bases históricas para que seja possível essa constituição do ser. Dessa forma, têm-se elementos da concreticidade enquanto atividade sensível pressupondo a história<sup>131</sup>. Marx deixou anotações que ratificam as condições materiais de existência do ser para que este possa efetivar a história, sejam elas condições geológicas, hidrográficas e dos próprios corpos humanos para “viver e para poder ‘fazer a história’” (MARX, 2007a, p. 33)<sup>132</sup>. No entanto, para “viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, de bebida, moradia,

---

<sup>130</sup> Vale notar aqui, como demonstrou um dos tradutores da edição Brasileira Rubens Enderle, que inexistia a expressão “concepção materialista da história” em *A Ideologia Alemã* e que esta expressão foi fruto da perspectiva história da edição desta obra no contexto do Stalinismo e marcadamente a partir de 1931 e posterior modificação e atribuição de sentidos ao referido texto que deveria expressar uma “visão materialista do mundo”. (ENDERLE, 2007, p.17). Da mesma forma, a expressão *teoria do conhecimento do materialismo dialético* é de natureza teórica e nomes estranhos à obra marxiana, a qual é tomada como verdadeira por Lênin em sua obra *Materialismo e Empiriocriticismo* (Cf. CHASIN, 2009, p.191).

<sup>131</sup> Outra forma de considerar materialismo seria a relação causal entre economia e ideologia presente desde a II Internacional e desenvolvida pelo período stalinista e tradições subseqüentes, justificando assim seu “marxismo vulgar” (LUKÁCS, 1979, p.41). O caminho para superação dessa perspectiva reducionista conjuga a realidade econômica com os fatores extra- econômicos da totalidade social (Cf. LUKÁCS, 1979, p.42 e 44).

<sup>132</sup> A explicitação das condições dos corpos humanos, condições geológicas e hidrográficas está explícita numa anotação de Marx ao manuscrito original escrita à margem e referindo-se a Hegel.

vestimenta e algumas coisas mais” (MARX, 2007a, p. 33), e este acréscimo deflagra a correlação de que, para fazer a história, é necessário antes viver, mas, para viver, tem-se, antes, que garantir condições mínimas para que este ser se estabeleça, expondo, assim, as condições ontológicas por meio das condições materiais.

Ao tratar das condições de possibilidade de existência do próprio ser para que haja tanto Ciência Natural, como para que haja história, ressalta-se o papel da transformação do mundo sensível enquanto atividade sensível dos homens. Mas, numa perspectiva marxiana, essa atividade dos homens possui, também, como tarefa fundamental, além da transformação do mundo sensível, a transformação do próprio homem enquanto ser agente. É da união ou correlação entre um mundo sensível modificável e a possibilidade de transformação constante do próprio homem que se expressa a *práxis* marxiana. Para que haja essa *práxis* humana sensível, deve-se, em primeiro lugar, negar qualquer oposição entre teoria e prática. Afinal, essa oposição parte do princípio de que a teoria é apenas forma de apreensão intelectual das “idéias puras” e que a prática seria apenas forma de efetividade e produto dessa consciência em suas formas distintas de objetividade separada dessa consciência (Cf. MARX, 2007b, p. 533, tese 1). Caracteriza-se uma posição lógico-gnosioepistêmica, a princípio, pelo estatuto instituído por essa corrente, ao modo significativo da teoria. Nessa posição, a teoria não significa *apenas* os aspectos mentais, das faculdades humanas, as ideias puras abstraídas da concreticidade, seja social ou econômica. O estatuto da teoria correlaciona o pressuposto abstrativo, mas o torna capaz de operar mecanicamente por um “jogo especulativo, reducionismo abstrativamente ou versão arbitrária, imputativa de significado” (CHASIN, 2009, p.85). Esse jogo imputativo traduz-se num parâmetro ou norma regente de uma concreticidade, a qual o produto das relações sociais ou relações econômicas passa a ser conduzido por um *método* condutor e afirmativo de um procedimento científico (Cf. CHASIN, 2009, p.90). No percurso de uma caracterização epistêmica, o aspecto metodológico reafirma sua força significativa no estatuto da teoria. Se essas críticas, tanto em relação aos fundamentos cognitivos, quanto à negação do método descrito, constituem uma constante da análise marxiana, isso não significa desqualificar qualquer postura operativa das faculdades intelectuais humanas. No entanto, os procedimentos cognitivos podem e devem ser analisados pressupondo o caráter ontológico fundamental da afirmação do

existente, do ser captável ou apreendido pelas faculdades intelectivas e, assim, investigar os procedimentos cognitivos numa relação de posterioridade da afirmação da concreticidade, seja ela social ou natural (Cf. CHASIN, 2009, p.90).<sup>133</sup>. Nessa configuração investigativa dos “modos de proceder do pensamento”, seu assento constitutivo tange uma fundamentação ontoprática do conhecimento; uma determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto e uma lógica da concreção (Cf. CHASIN, 2009, p.90).

A solução desse impasse puramente “escolástico” é a compreensão do “sensível [die sinnlichkeit] como atividade *prática*, humano sensível.” (Cf. MARX, 2007b, p. 534, tese 5). Essa *práxis* refere-se tanto a uma concreticidade real quanto a uma concreticidade no pensamento, já que o estatuto da consciência da perspectiva marxiana pressupõe que a mesma é um produto social. Assim, a consciência é “a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente” (MARX, 2007a, p. 35). Dessa maneira, foge-se do falso problema entre o “materialismo” que pende a balança para a realidade, para o sensível e, do lado oposto, o “idealismo” que “não conhece a atividade real, sensível, como tal” (MARX, 2007b, p. 533, tese 1) e, assim, ambos, materialistas e idealistas, separam e diferenciam objetos sensíveis e o objetos do pensamento.

Caracterizada a *práxis* marxiana como atividade humana sensível, a qual possui uma articulação necessária com uma forma subjetiva produzida pelo efetivador, então:

prática é dação de forma: a primeira contém a segunda, da mesma forma que esta implica a anterior, uma vez que efetivação humana de alguma coisa é dação de forma humana à coisa, bem como só pode haver forma subjetiva, sensivelmente efetivada, em alguma coisa. (CHASIN, 2009, p.97).

Diante dessa compreensão da *práxis*, pode-se, ainda, identificá-la, em sua especificidade, como um processo ininterrupto, infinito e incessante entre a teoria e suas formas de efetividade na concreticidade social (Cf. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.113, 114, 115 e 119). Nota-se que esse caráter incessante e infinito não pressupõe uma aplicação contínua e incessante da teoria em direção

---

<sup>133</sup> Chasin (2009, p.90) adverte que quanto aos procedimentos cognitivos não há qualquer texto elaborado por Karl Marx que trate sistemática e exclusivamente dos mesmos.

à prática, já que, dessa forma, reafirma-se de outro modo a independência entre esses dois âmbitos. O caráter incessante e infinito da *práxis* decorre de uma correlação, e não separação, daquilo que é uma efetivação, de uma atividade humana sensível com dação de forma subjetiva<sup>134</sup>. Como atividade efetiva e transformadora, essa *práxis* adquire a sua forma mais radical com a Revolução e toma como pressuposto a transformação das relações sociais concretas e do próprio homem.

No entanto, ao caracterizar uma concepção de prática proveniente de uma concepção lógico-gnosioepistêmica, esse pressuposto ontológico será negado. Os dois erros essenciais cometidos ao longo dos séculos no que diz respeito à *práxis* resumem-se em: obter resultados generalizantes para o progresso da Ciência, afirmando-os e corrigindo-os; e a restrição do conhecimento apenas às formas práticas imediatas utilizando os conhecimentos obtidos de forma manipulatória do efetivamente dado (Cf. LUKÁCS, 1984, §15). Configura-se o papel da Ciência que permanece vinculada à efetividade, e que só poderá ser, ao mesmo tempo, expressão e transformação genuína de cientificidade, se estabelecer uma relação *distinta* da manipulação da efetividade pelas faculdades intelectuais humanas elaboradas para atender às necessidades ou práticas imediatas de quem a elabora. É negando essas práticas imediatas que a *práxis* efetiva se consubstancia. Uma *práxis* que, dentre suas características, evidencia uma posição teleológica em relação ao concreto determinado. Essa posição de finalidade só poderá ser apresentada ou elaborada pelo único meio possível que é o conhecimento, logo ter-se-ia essa *práxis* inseparavelmente ligada ao conhecimento (Cf. LUKÁCS, 1984, §10).

Ao ressaltar o papel determinante da Ciência numa perspectiva ontológica, Lukács (1979, p.24) identifica uma concepção de Ciência que pressupõe a vida, mas de outra forma poderá haver uma tendência que negue e atenuie esse pressuposto. A primeira concepção pode ser caracterizada por princípio ontológico fundante na Ciência, já a segunda tendência, uma direção científica mistificadora da efetividade.

Pode-se destacar o caráter ilustrativo da argumentação de Mao Tse-Tung, expondo uma concepção de prática completamente distinta da perspectiva

---

<sup>134</sup> Nota-se que esse caráter incessante é reivindicado por Mao Tse-Tung, mas em termos da completa exterioridade de uma Teoria aplicada à Prática: "Praticar, conhecer, voltar a praticar, voltar a conhecer – esta forma repete-se ciclicamente sem fim, e o conteúdo da prática e do conhecimento atinge um nível relativamente mais alto a cada ciclo." (TSE-TUNG, 1982, p.92).

ontológica marxiana, resultado de uma junção da tradição marxista seja de Engels, Lênin, ou de Stálin. Compreende-se essa prática de características gnoseoepistêmicas pela formulação de Mao Tse-Tung onde “O conhecimento começa pela prática, atinge o conhecimento teórico através da prática e deve voltar à prática” (TSE-TUNG, 1982, p.88). Essa formulação expõe duas características fundamentais: I - uma concepção corrente em que a prática aqui adquire um caráter externo à teoria e II - a centralidade do *método*, ditando formas de produção do pensamento, qualificado como um processo de gênese do concreto<sup>135</sup>. Têm-se, na perspectiva de Mao Tse-Tung, de um lado, a teoria, ou o pensamento, a racionalidade, a concepção, o juízo e o raciocínio e, de outro lado, a prática ou a realidade expressa por seus elementos sensoriais-empíricos compondo uma determinação “científica”. Reafirmando o nexos recíproco entre espiritual-material para a determinação social do conhecimento, Lukács conclui que:

essa dialética é incompreensível pra quem não é capaz de colocar-se acima daquela visão primitiva da realidade, segundo a qual só se reconhece como materialidade, aliás como objetividade em-si, a coisalidade, enquanto se atribui todas as demais formas de objetividade (relações, conexões, etc.) uma suposta atividade autônoma da consciência. (LUKÁCS, 1979, p.48, grifo nosso)

Utiliza-se essa conclusão de Lukács para caracterizar a postura gnoseoepistêmica com relação às concepções de prática e teoria, ressaltando a insuficiência de pensar a efetividade como junção de dois domínios formalmente distintos, mas não estanques. Destaca-se um critério de aplicabilidade da teoria em direção à prática, mesmo que a formulação metodológica, empreendida por Mao Tse-Tung, busque sua justificação na tradição marxista a partir da prática. Nada mais mistificador de uma postura gnoseoepistêmica do que constituir as formulações metodológicas de transformação prática tomando como referência os critérios da experimentação científica e, mais precisamente, das ciências naturais<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> Caráter completamente distinto da análise de Marx quanto “a maneira de proceder do pensamento” (MARX, 1978a, p.117).

<sup>136</sup> O *método* comparado por Mao Tse-Tung toma como referência as ciências naturais: “Muitas das teorias das ciências naturais são consideradas como verdades, não só porque foram formuladas por cientistas, mas também porque foram confirmadas na prática científica posterior. Da mesma maneira, o marxismo-leninismo é

Observa-se, nas formulações de Mao Tse-Tung, a caracterização tanto do que o mesmo compreende por prática, quanto as características de seu método como uma forma de imputação metodológica empreendida pelo mesmo. Esse princípio metodológico elege a aplicabilidade e verificação do critério de verdade, ou ainda, a reafirmação do caráter dual entre teoria e prática, traduzido pela aplicação da primeira sobre a segunda. Um traço característico da postura epistemológica pode ser exposto nessas características envolvidas nas noções de teoria e de prática e que Mao Tse-Tung a elabora demarcando que:

A questão de saber se uma teoria corresponde à verdade objetiva não está de todo resolvida nem pode sê-lo na já mencionada evolução do conhecimento sensorial ao racional. Para se resolver inteiramente esta questão, o único modo é retornar do conhecimento racional à prática social, aplicar a teoria à prática e verificar se ela pode atingir os objetivos previstos. (TSE-TUNG, 1982, p.88, grifo nosso).

Há, nessas pressuposições sobre a teoria, um caráter de abstração das correlações ou “síntese das múltiplas determinações” no pensamento, e este só adquire concreticidade no momento em que é devolvido à prática, verificando, assim, a veracidade dessas “idéias puras” da elaboração científica, formuladas pelo intelecto humano. De outra forma, esse caráter dual entre teoria e prática poderá ser negado, se compreendida uma transitoriedade constante de um âmbito ao outro. Compreende-se que a caracterização dessa oposição entre teoria e prática pressupõe uma distinção já praticada por Feuerbach entre os “objetos do pensamento” e os “objetos sensíveis” (MARX, 2007b, p.533, Tese 1). Assim, em substituição a essa diferenciação entre objetos, tem-se uma concepção mais elaborada dos sujeitos como homens ativos e dos objetivos como atividade sensível, fruto desses próprios homens. (Cf. CHASIN, 2009, p.91 e 119). A determinação social do conhecimento estabelece-se em função de ambas as relações societárias, seja do sujeito, seja do objeto assinalado,

---

reconhecido como verdadeira, não só porque Marx, Engels, Lênin e Stalin o formularam cientificamente, mas também porque foi comprovado na prática posterior da luta de classes revolucionária e da luta nacional revolucionária” (TSE-TUNG, 1982, p.88, grifo nosso). Utilizando a perspectiva marxiana, Lukács afirma a impossibilidade da utilização dos experimentos das ciências naturais para a configuração do ser social ontologicamente fundante “dado o específico predomínio do elemento histórico enquanto base e forma de movimento do ser social” (LUKÁCS, 1979, p.118, grifo nosso).

resultando em uma “processualidade entificadora das coisas materiais e espirituais, igualmente societárias” (CHASIN, 2009, p.121). Dessa forma, obtêm-se tanto uma determinação social do homem ativo localizado historicamente, quanto de seus objetos, frutos de sua atividade sensível localizada também historicamente. Para compreender uma posição ontológica da constituição dos processos de conhecimento, deve-se entender que tais processos são partes constituintes da efetividade presente e concretizada das capacidades humanas, seja por uma “subjetividade proponente”, seja por uma “subjetividade receptora – capacidade cognitiva” (Cf. CHASIN, 2009, p.100).

Uma perspectiva ontológica marxiana pressupõe distinções que, à primeira vista, repercutem apenas em uma análise conceitual, mas que determinam as condições de transformação material do objeto analisado. Partindo desse pressuposto, a relação entre concreto e pensamento se impõe. Essa relação figurada em muitas das afirmações de Karl Marx e que adquiriram uma espécie de axioma ou fórmula<sup>137</sup>, pode ser expressa por afirmações presentes em diversas elaborações, como: “Não é a *consciência* que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2007a, p.94) ou, “não basta que o *pensamento* tenda para a realização: a própria *realidade* deve tender para o pensamento” (MARX, 1977, p.9) e, “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu *ser social* que determina sua consciência” (MARX, 1978b, p.130). Compreende-se realidade como concreto, inferindo que este é “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1978a, p.116) e suas múltiplas determinações coadunam em relação ao capital, ao trabalho, à propriedade privada, às classes sociais e suas trocas recíprocas, à circulação de mercadorias e à formação do Estado. Já o pensamento, atua como responsável por incorporar esse “processo de síntese” (MARX, 1978a, p.116) do concreto. Todas essas referências não são nada inovadoras, mas trazem reafirmações ontológicas primordiais marxianas. Dentre essas afirmações primordiais, destacam-se todas as formulações que descrevem a “maneira de proceder do pensamento” (MARX, 1978a, p.117), perspectiva completamente distinta de estabelecer parâmetros gnosiso-epistêmicos que estabeleceriam como regras de conduta ou método de análise, seja qual for a realidade analisada.

---

<sup>137</sup> Caracteriza-se por fórmula o seguinte procedimento de Mao Tse-Tung: p.88- “O conhecimento começa pela prática, atinge o conhecimento teórico através da prática e deve voltar à prática” . (TSE-TUNG, 1982, p.88, grifo nosso).

Essa “maneira de proceder do pensamento” ressalta o papel receptivo do mesmo, e não uma elaboração proveniente das faculdades intelectuais meramente impositora<sup>138</sup> como regra para a direção dessas múltiplas determinações. Dessa forma, a “síntese de múltiplas determinações” chega ao pensamento como resultado, e não ao contrário, partindo dos resultados para inferir quais seriam as multiplicidades do diverso presentes nas relações materiais<sup>139</sup>. O caráter inicial proposto para análise da concreticidade deve, por ela própria, ser especificado por uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978a, p.116), as quais estruturam e determinam qualquer abstração.

Tanto nas categorias econômicas, quanto nas extra-econômicas, o novo *método* marxiano determina:

o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, que são determinados não a partir de pontos de vista gnosiológicos ou metodológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada. (LUKÁCS, 1979, p.57)

Têm-se, nessa concepção de *método*, uma determinação ontológica específica e o tipo e o sentido das apreensões intelectuais identificadas pelo sentido das abstrações. Essa forma de *proceder* define um concreto pensado completamente distinto de uma “abstração vácuca” ou “determinações abstratas” em detrimento de uma “representação plena” traduzida, aqui, tanto por formas de conceber o concreto por meio de categorias (MARX, 1978a, p.116)<sup>140</sup>, como as formas de transformar as relações concretas. É importante ressaltar que essas formas de transformação do concreto pressupõem o caráter inexorável do ponto de partida do efetivo para a representação ou intuição. Por meio de uma pesquisa das conexões existentes na totalidade do ser, Marx buscou, diante das “intrincadas e múltiplas relações”, identificar e apreender através do intelecto, das faculdades mentais os aspectos específicos dessa totalidade, totalidade dinâmica de síntese

<sup>138</sup> Um caminho que, para Lukács (1979, p.37), leva a “ilusões idealistas”, isolando e autonomizando o processo do conhecimento da “totalidade imediatamente dada”.

<sup>139</sup> O Exemplo desenvolvido por Marx da noção de População utilizada em Economia Clássica. Parte-se de uma forma considerada deliberadamente como forma de concreticidade, mas que abstrai os elementos que a compõe, como as classes que a integram e da mesma forma suas relações, tais como as relações de trabalho ou a divisão do trabalho (MARX, 1978a, p.116).

<sup>140</sup> Sejam estas Categorias simples ou Categorias mais complexas expressas mentalmente.



entre processualidade e complexidade (Cf. LUKÁCS, 1979, p.36). Mas o estabelecimento dessas categorias, ditas aqui como resumo das conexões de uma totalidade social, prescinde de qualquer sistematização ou hierarquização formal do pensamento. Ao definir uma "prioridade do ontológico" em relação ao conhecimento, Lukács (1979, p.35) define as condições para que os princípios ontológicos se estabeleçam.

Trata-se da independência da existência do ser social com relação a qualquer forma de apreensão provida pelas faculdades intelectuais e concomitantes a seu método: "Posicionamento que, sob expressão positiva, sustenta de modo categórico a prioridade e a regência do objeto ou, mais rigorosamente, da coisa enquanto tal – do entificado real ou ideal em sua autonomia do ato cognitivo – para todo o processo do conhecimento." (CHASIN, 2009, p.222). No entanto, a afirmação dos princípios ontológicos na análise da efetividade não descarta qualquer procedimento cognitivo da abstração:

Isso não significa obviamente que as conexões essenciais racionais entre os "elementos" obtidos por abstração, mesmo quando se trata de suas conexões processuais, sejam indiferentes pra o conhecimento da realidade. (LUKÁCS, 1979, p.38).

Lukács (1979, p.38-39) descreve alguns complexos processuais do ser: a) obtidos por abstração, por isso mais simples, sendo justificados pela parcialidade de suas apreensões, logo, mais fáceis de apreender conceitualmente; b) pelas observações empíricas, seus complexos totais e procedimentos históricos genéticos. A crítica de Marx ao método da economia política, extensível a qualquer pressuposição metódica de pretensiosa análise da efetividade, deflagra a descontinuidade desses dois complexos processuais. Da falsa autonomia desses dois planos, histórico-empírico e abstrativo, contrapõe-se uma interdependência dos dois planos e, cabe ressaltar, uma pressuposição histórico-concreta primária (Cf. LUKÁCS, 1979, p.38-39). Se por um lado as faculdades intelectuais não são um conjunto de regras que regem a efetividade, por outro, essa consciência é sempre um ato de julgar. A consciência como ato de julgar efetiva-se por sua finalidade, logo, após ter se deparado com a concreticidade e seus problemas e contradições reais, a consciência procede por seu ato teleológico de realização (Cf. LUKÁCS, 1979, p.52). Dessa definição, mostra-se o caráter da relação entre a *práxis* e sua realização individual e a teoria, resultando

em um ato de finalidade. Quanto à compreensão ontológica da historicidade, é necessário ressaltar a negação de uma “forma generalizada de teleologia” e afirmação de ato singular do agir humano atribuído ao caráter de fim de suas atividades, “cuja forma mais explícita e cujo modelo é o trabalho” (LUKÁCS, 1979, p.81 ). Mas, para Luckács (1979, p.101), essa posição teleológica do ato de trabalho não significa um domínio completo de suas resultantes. Desse modo, destaca-se, aqui, o caráter ineliminável do “acaso” nesses processos e, de maneira duplamente implicativa, a existência desse acaso não impede que: I) esse pôr individual realize-se e II) essa finalidade vá além de suas finalidades humano-individuais (Cf. LUKÁCS, 1979, p.84).

Louis Althusser *cria*<sup>141</sup> uma posição intermediária entre o pragmatismo, o empirismo e o idealismo para justificar a sustentação da Prática Teórica:

De início tinha por efeito, *contra todo o pragmatismo*, autorizar a tese da autonomia relativa da teoria, então o direito para a teoria marxista de não ser tratada como a serva das decisões políticas do dia, mas de desenvolver-se, em união com a prática política e outras práticas, sem abdicar de suas exigências próprias. Mas tinha ao mesmo tempo por efeito, *contra o idealismo da teoria pura*, distinguir a teoria do materialismo com o aval da *prática*. (ALTHUSSER, 1976, p. 131 e132)

Observa-se que a alternativa de correção de um teorismo por parte de Louis Althusser permanece ainda em 1975<sup>142</sup>. A alternativa escolhida por Althusser não é válida, já que as premissas de sua argumentação são falsas. O que o filósofo francês compreende como ‘empirismo’ e ‘idealismo’ não corresponde à tradição Filosófica que remete a esses termos:

È necessário um esforço real para resistir às tentações do empirismo, para o qual apenas existem objetos reais-concretos, para permitir criticar suas <<evidências>> ideológicas, para criticá-las verdadeiramente, e para se situar ao nível da *teoria*, quer dizer, dos

<sup>141</sup> Walter José Evangelista lhe respalda: “Antes de Marx, existiram apenas ideologias do conhecimento centradas nas teorias do conhecimento. De acordo com Althusser, toda a tradição da filosofia crítica, de Descartes à Kant e até Husserl, tratava o conhecimento como um ‘problema’. Colocava então à consciência a questão de sua ‘garantia’. Esquemáticamente, podem-se dividir estas ideologias do conhecimento em dois grandes grupos: o empirismo e o idealismo.” (EVANGELISTA, 1974, p.101)

<sup>142</sup> Ressalta-se a admissão de uma postura teoricista “já” em 1967 em seus próprios escritos.

seus objetos formais-abstratos. (ALTHUSSER, 2006, p. 44, grifo nosso)

Althusser reivindica a conjugação dos objetos reais-concretos junto aos objetos formais-abstratos (Cf. ALTHUSSER, 2006, p.44), escapando, dessa forma, tanto do "idealismo" quanto do "empirismo". Althusser afirma que o empirismo desconsidera os aspectos teóricos de uma elaboração e reelaboração das faculdades intelectuais humanas, logo, a restrição empírica traduz-se em *evidências ideológicas* (Cf. ALTHUSSER, 2006, p.44). Essas evidências ideológicas são o sinônimo de falsas evidências, evidências enganadoras. O refúgio desse engano recai na *Verdade* do discurso teórico e sua autonomia frente aos objetos reais-concretos, mas não os desprezando.

Uma posição ontológica não nega a necessidade da existência da produção e reelaboração das faculdades intelectuais humanas. Segue-se, daí, que não há qualquer restrição ontológica na afirmação de objetos reais-concretos. Esta posição apenas nega que estas sejam: 1-independentes das relações sociais concretas e que 2- elas possam ser elaboradas como um aparato manipulatório que se *aplique* às mesmas relações sociais.

O 'empirismo' não poderá ser compreendido como aquele que despreza as "idéias" ou até mesmo a "associação de idéias"<sup>143</sup>. Essa forma de compreensão de Louis Althusser de seu 'empirismo' é fruto de uma prática Científica "particular" (ALTHUSSER, 1974b, p.100) e que é uma "força filosófica materialista" (ALTHUSSER, 1974b, p.106) centrada nas teses de caráter "materialista" que resumem-se em:

- 1) crença na existência real, exterior e material, do objecto do conhecimento científico; 2) crença na existência e objectividade dos conhecimentos científicos que dão o conhecimento deste objecto; 3) crença na exatidão e eficácia dos processos da experimentação científica, ou método científico, capaz de produzir conhecimentos científicos. O que caracteriza o corpo desta convicções-Teses é que elas não dão nenhum lugar a esta <<dúvida>> filosófica que coloca

---

<sup>143</sup> Para isto, basta recorrer à obra *Uma Investigação sobre o entendimento humano*: "Mesmo em nossos devaneios mais desenfreados e errantes – e não somente neles, mas até em nossos próprios sonhos – descobriremos, se refletirmos, que a imaginação não ocorreu à solta mas houve uma ligação entre as diferentes ideias que se sucederam umas às outras." (HUME, 1999, p.31). Esse é mais um ponto característico da posição epistêmica de Louis Althusser

em questão a validade da prática científica. (ALTHUSSER, 1974b, p.100)

Para tentar corrigir tal posição negativa e particular do 'empirismo' de Louis Althusser basta recorrer ao *Tratado da Natureza Humana* de David Hume (2001) e compreender que as impressões precedem as ideias e que tanto as impressões como as ideias são partes integrantes das percepções da mente (Cf. HUME, 2001, p.309). De forma esquemática, pode-se resumir as percepções da mente no verdadeiro empirismo de Hume no diagrama apresentado na FIG. 2.3.

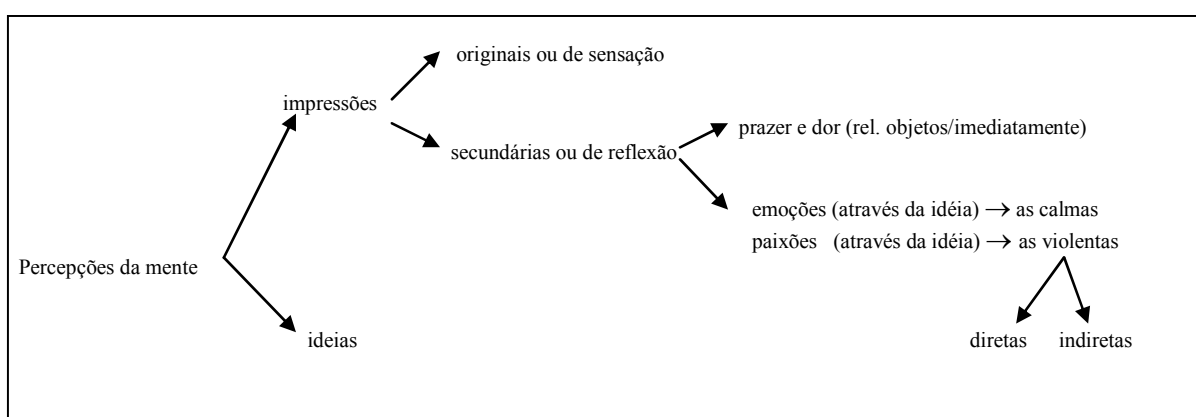


FIGURA 2.3: Divisões e Subdivisões das Percepções da Mente (Cf. HUME, 2001, p.309 e 310)

Esse é mais um ponto característico da posição epistêmica de Louis Althusser que estabelece "uma confusão entre os procedimentos empíricos, controles empíricos, e algo que ele chama de 'empirismo'". (THOMPSON, 1981, p.42)

Já o 'idealismo', de forma alguma condiz com as chamadas "teorias puras", pois basta recorrer às "experiências da consciência" tratada na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel e observar que estas buscam um critério de validação da auto-refutação da consciência ingênua, que não é encontrado na teoria pura. Talvez, esta consideração seja genérica a respeito de um escrito tão longo e detalhista como a *Fenomenologia do Espírito* (Cf. HEGEL, 2005). As afirmações que dizem respeito a Hegel devem ser ponderadas - é necessário ser genérico para compreender que Hegel não erra por tratar de uma "teoria pura". O processo epistêmico contido na obra de Hegel é qualificado como tal, por não considerar, em hipótese alguma, as *condições-sociais-concretas-necessárias* para

que todas as experiências da consciência sejam passíveis de serem realizadas e não apenas:

Contra Hegel, Marx sustentava que este processo do abstrato ao concreto não era produção do real, mas de seu conhecimento. E em toda esta exposição, o que me fascinava, *era que se comece pelo abstrato*. (ALTHUSSER, 1976, p.154).

O erro de Althusser é transmitido a Walter Evangelista, pois o mesmo reafirma a distinção entre o objeto real e o objeto de conhecimento afirmando que: "A inversão [inversão do empirismo] consiste no fato de que, para o idealismo, é o objeto real que é reduzido ao objeto de pensamento. Neste momento, a garantia é apenas encontrada na ideia." (EVANGELISTA, 1974, p.102). Essas constatações *errôneas*, tanto da noção de 'empirismo', como de 'idealismo', não é de formulação precursora. Pode-se observá-la em E.P. Thompson (1981) e, a partir delas, pode-se compreender o porquê do "empirismo" e do "idealismo" serem chamados de "ogros" e serem criados por Louis Althusser. São "ogros" porquê: "quem é" o empirismo? e "quem é" o idealismo?:

À parte esses momentos de debate - um debate "produzido" - temos, não ogros específicos – antagonistas que desenvolveram argumentos específicos em lugares definidos – mas um *ogrismo* genérico. Temos o "empirismo" sem empiristas, o "historicismo" sem qualquer atenção aos historiadores, e temos agora o "humanismo" e o "moralismo" sem qualquer rosto. Mas não importa: não podemos ver os ogros por uma razão muito boa: estão escondidos na densa vegetação rasteira da floresta da "ideologia burguesa". (THOMPSON, 1981, p.140 e 141).

Destacaram-se, nesta exposição, algumas características para classificar Louis Althusser em uma posição epistêmica. Essa classificação funda-se numa forma descritiva da Prática em Geral e seus caracteres comuns a todas as práticas, incluindo a prática teórica. A distinção entre um Objeto Real e o Objeto de Conhecimento justificará a autonomia da teoria em relação à prática. Considerando-se a *Práxis* como "dação de forma pelo efetivador" (CHASIN, 2009, p.97), formula-se uma concepção de mundo interpenetrante entre o homem

ativo, incluindo aqui suas faculdades intelectuais no mundo, e o concreto enquanto atividade sensível deste próprio homem:

Diremos que, no sentido forte do termo, existem apenas objetos reais e concretos singulares. Diremos, ao mesmo tempo, que todo o discurso teórico tem por razão de ser última o conhecimento <<concreto>> (Marx) destes objetos reais e concretos, singulares. (ALTHUSSER, 2006, p.37)

A afirmação ontológica ratifica a independência, tanto dos objetos reais, concretos e singulares quanto, por extensão, das relações sociais concretas das formas intelectuais. Há, dessa maneira, uma independência daquilo que existe com relação aos processos de conhecimento, o que existe independe das elaborações mentais que caracterizam um *aparato manipulatório teórico*. É nessa perspectiva que se pode compreender a independência de objetos reais concretos. Se há uma autonomia relativa, logo teoria e prática possuem âmbitos distintos, mas não excludentes, pressupondo inter-relação, isto porquê: objetos singulares, reais, concretos, não são um dado imediato - "empirismo" - e o conhecimento não é uma abstração, nem aplicação de conceitos gerais a dados particulares - "idealismo". Como se pode separar o objeto concreto do conhecimento sem autonomizar este objeto, tornando-o um dado imediato? Há a separação/distinção dos processos de conhecimento mediante a autonomia do concreto, dos objetos singulares, reais. Falta, em Louis Althusser, a caracterização dos objetos singulares como fruto de uma atividade humana, uma Práxis - "dação de forma"<sup>144</sup>.

É necessário destacar a dependência dos objetos reais mediante uma teoria considerada:

Tendo por objeto objetos formais-abstratos, a teoria em sentido estrito concerne aos objetos reais possíveis, ao mesmo tempo a determinada formação social ou a determinada <<situação concreta>> (Lenine), atual, presente, aqui e agora, mas também a

<sup>144</sup> O que mais impressiona na distinção entre Objetos Reais e Objetos de Conhecimento é a crítica elaborada por Marx em sua primeira tese *Ad Feuerbach*: "O defeito fundamental de todo materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana [*atividade humana sensível*], como prática, não de modo subjetivo." (MARX, 2007b, Tese I, grifo nosso)

determinada formação social ou situação concreta passada, ou futura, em outro local determinado, sob a condição de que estes objetos reais dependam verdadeiramente dos conceitos abstraídos da teoria considerada. (ALTHUSSER, 2006, p.42, grifo nosso)

Nessa afirmação há a *negação completa* de uma posição ontológica, não há esse tipo de dependência. Numa posição ontológica há, pelo contrário, a dependência de uma teoria considerada mediante as relações sociais concretas e só é possível elaborá-la, ou gerá-la após sua existência. Relação de posterioridade da teoria mediante a existência. A relação de dependência inverte-se, necessariamente, subordinando os aspectos teóricos ou as faculdades intelectuais às relações sociais concretas. Segue-se, daí, a perspectiva de Marx de uma importância das “formas de proceder do pensamento” e não de sua gênese constitutiva e manipuladora:

A primeira é um discurso que detém-se sobre os princípios gerais do marxismo é, nos seus próprios limites, um discurso teórico no sentido forte, porque não repousa sobre um determinado objeto real-concreto (por exemplo: a luta de classes na França, ou a história do <<culto da personalidade>>, etc.), mas sobre um objeto formal-abstrato: os princípios fundamentais do marxismo, considerados independentemente de qualquer objeto real-concreto. (ALTHUSSER, 2006, p.42, grifo nosso)

Há, aqui, outra manifestação da negação de uma posição ontológica fundamental. A afirmação ontológica institui uma subsunção da teoria às formações sociais concretas e à necessidade da existência dessas formações para que seja elaborada qualquer forma intelectual de apreensão em sua elaboração subordinada:

o que caracteriza a teoria em sentido estrito é de repousar , precisamente, em um objeto, ou em objetos formais-abstratos, quer dizer, de produzir não o conhecimento <<concreto>> de objetos reais-concretos, mas o conhecimento de objetos formais-abstratos, ou teóricos em sentido estrito, de conceitos, de relações e sistemas conceituais teóricos, que devem e podem, mais tarde, intervir para

contribuir , em um segundo momento, com o conhecimento dos objetos reais-concretos. (ALTHUSSER, 2006, p.42, grifo nosso)

Segue-se, por meio da afirmação acima, uma declarada análise epistemológica, de concentração condutora efetivada pela teoria e seu objeto, ou seja, produzir relações e *sistemas conceituais teóricos* como expressão **de uma matriz geral** de todas as práticas.

Empreende-se uma ação reafirmadora no que tange às formas de produção do conhecimento, examinando sua “maneira de proceder”. Em contraposição a essa perspectiva, destaca-se uma forma filosófica “científica” centrada nas chamadas *Filosofias da Ciência* empreendidas pelo neopositivismo, representado principalmente pelo chamado Círculo de Viena (HAHN; NEURATH; CARNAP, 1986, p.19). Desse Círculo, o destaque recai em Rudolf Carnap, mas suas fontes estão, desde os fins do século XIX, com o papel significativo dos escritos de Ernest Mach (MOULINES, 1982, p.320)<sup>145</sup>. Destaca-se o papel da matematização ou dos procedimentos da Física-Matemática servindo de conteúdo, de um aparato metodológico destinado a orientar as especificidades da efetividade dada. A essa forma metodológica de um procedimento lógico-gnosioepistêmico se contrapõe uma forma instituidora ontológica. Ao caracterizar essa forma ontológica primígena, estabelece-se o papel das faculdades intelectuais humanas destituídas de uma organização metodológica que impõe uma normalização reguladora da efetividade dada. Esta Normalização é fruto de uma tradição marxista que se estabelece durante a Segunda Internacional, mas que veio se desenvolvendo por meio de uma concepção de Ciência proveniente de uma correlação do marxismo com os moldes metodológicos das Ciências Biológicas, especialmente o darwinismo. Em contraposição, ressalta-se o papel receptivo da consciência perante o caráter concreto-ôntico da totalidade complexa dada, mas observa-se a importância significativa dos procedimentos do pensamento em seu caráter ativo-teleológico de suas elaborações, visando a resolução de situações em que a própria *práxis* impõe. Destaca-se uma forma de *práxis* que pressupõe uma interação teórica inseparável dos aspectos cotidianos ou das contradições reais. Desvanecem-se os aspectos restritivos da divisão entre um objeto – aspectos empíricos – e o sujeito – seus aspectos subjetivos realizada por Louis Althusser (2006, p. 37). Demonstra-se, ao contrário, uma

<sup>145</sup> Desde 1885 com a publicação da *Análise das sensações* de Ernest Mach.



correlação e reformulação teórica entre um sujeito- como homem ativo – e um objeto – como atividade sensível. Conclui-se uma íntima relação entre a *práxis* e atividade subjetiva, desmascarando uma falsa impermeabilidade entre teoria e prática na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento.

Assegura-se uma forma de produção do conhecimento para além da caracterização Científica empreendida por Louis Althusser (2006). Dessa forma, compreende-se que a noção de Educação esteve *presente* no decorrer dessas análises críticas em caráter ampliado, considerando-a como uma *Formação Humana*. A caracterização da formação humana na perspectiva de István Mészáros não se restringe a processos instituídos por uma educação formal e:

Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2008, p.65)

A afirmação do caráter teleológico da Categoria Trabalho (*Cf.* LUKÁCS, 1979, p.87) como uma atividade sensível direcionada a um fim é um exemplo da negação de uma institucionalização formal para a constituição dos saberes. Sua capacidade de edificação teleológica exterior ao homem e ao mesmo tempo edificadora de sua própria formação, o seu caráter subjetivo, justifica a negação de qualquer forma de restrição formal dos conhecimentos produzidos e adquiridos. Num quadro em que a noção de Educação se amplia é que se podem tratar a Política, o Trabalho e a Formação Humana como dimensões inter-relacionadas:

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p.65)

Dessa forma, deve-se ultrapassar a restrição atributiva de compreender a produção de conhecimento gerada e gerenciada apenas por meios formais ou institucionalizados. A afirmação do caráter teleológico do

Trabalho como atividade sensível direcionado a um fim, possível pela *Ideologia*, é um exemplo da negação de tal institucionalização formal. Sua capacidade de edificação teleológica exterior ao homem e ao mesmo tempo edificadora de sua própria formação, o seu caráter subjetivo, justifica essa negação e restrição formal dos conhecimentos produzidos e adquiridos.

### **Capítulo III**

## **PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA ARTICULAÇÃO ENTRE O ESTADO E A EDUCAÇÃO EM LOUIS ALTHUSSER**

Para identificar as concepções críticas da relação entre Estado e Educação em Louis Althusser, deve-se definir que uma concepção ontológica significa que a intervenção Estatal deve possibilitar as condições sociais de base para a formação e sobrevivência do ser social. Necessita-se ultrapassar a perspectiva de Louis Althusser sobre o Estado mediante a concepção ontológica necessária para que os processos de produção do conhecimento sejam passíveis de realização. A concepção a ser ultrapassada é a perspectiva de Hegel não denota qualquer traço de uma postura Liberal Clássica, visto que para Althusser:

A economia política do século XVIII, não é uma verdadeira teoria da história econômica, nem mesmo uma verdadeira teoria da economia, mas uma descrição e uma fundação dos comportamentos econômicos, em resumo uma espécie de Fenomenologia filosófico-econômica. Pois o que é muito importante nessa forma de compreender a economia política, assim também encontrado nos filósofos (Locke, Helvétius, etc...) e também nos economistas (Smith, Turgot, etc...), é que essa descrição da sociedade civil efetua-se como se tratasse da descrição (e da fundação) do que Hegel, reunindo perfeitamente em seu espírito, o que chama de “o mundo das necessidades”. (ALTHUSSER, 1977, p.109).

Como consequência dessa negação, vale negar outra proposição de Louis Althusser sob o fundamento da classificação do Marx da juventude como um Racionalista Liberal.

A proposição que afirma uma divisão temporal da obra de Marx em pré-marxiano e marxiano, ou ainda, entre período de juventude e maturidade. Althusser (1977, p.229-233), na obra *Pour Marx* destaca os escritos da juventude de Marx, de 1840-1845 que os compreende como centrados em uma essência do homem, subdividindo a primeira etapa dos escritos de Marx, denominada de humanismo racionalista-liberal, mais próximo de Kant e de Fichte do que de Hegel. Já a segunda subdivisão, de 1842-1845, é denominada de humanismo comunitário de Feuerbach. A partir de 1845, Althusser compreende que Marx inicia o rompimento com toda teoria que funda a história e a política numa essência do homem. Em síntese, as obras de Karl Marx são divididas em obras de juventude (1840-1844), obras de cesura (1845), obras de maturação (1845-1847) e obras de maturidade (1857-1883) (Cf. ALTHUSSER, 1977, p.27). Esta é a proposição Falsa principal de Louis Althusser: o período das obras de Juventude de Marx (1840-1845) e, especificamente, o momento “racionalista-liberal da Gazeta Renana” (Cf. ALTHUSSER, 1977, p.27). Rechaçar a afirmação de que Marx *não foi um racionalista liberal*<sup>146</sup> traz consequências diretas para a relação entre o Estado e Educação numa perspectiva crítica<sup>147</sup>.

A. Estado = Idéia realizada no sentido hegeliano<sup>148</sup>

Retomada da idéia de que o Estado, por sua própria natureza, está acima da sociedade civil, da “sociedade das necessidades”; de que é do Estado que deve vir o sentido universal dado à história: Estado dispensador da razão e da liberdade na sociedade.

Mas, como o Estado prussiano é a sede da servidão, contradição entre o estado racional em si, por sua natureza de Estado, [e o Estado prussiano concreto], que é na verdade irracional. Portanto, aí Marx não põe em xeque a definição hegeliana de Estado: apenas contradição entre seus fins racionais e sua realidade irracional → problema = tornar o Estado racional: a destinação do Estado prussiano é tornar-se liberal. O problema ocorre entre a essência do Estado e sua existência. “A razão sempre existiu, mas nem sempre em sua forma racional.” (ALTHUSSER, 2006b, p.154)

<sup>146</sup> Identifica-se isso em algumas obras de Karl Marx que na perspectiva de Louis Althusser são obras de Juventude e de forma alguma obras de Maturidade.

<sup>147</sup> Estas serão explicitadas na conclusão deste escrito.

<sup>148</sup> É a Karl Marx que é atribuído esta identidade do Estado (Cf. ALTHUSSER, 2006b, p.153)

Boaventura de Sousa Santos, em sua elaboração contemporânea, elabora as noções de Estado e de Sociedade Civil por meio de uma releitura das teorias contratualistas clássicas propostas principalmente por Hobbes, Locke e Rousseau. Boaventura, ao mesmo tempo, nega e reafirma as teorias contratualistas quando aplicáveis às relações entre Estado e Sociedade Civil. A tese principal de sua releitura defende uma relação contratual em que a existência de excluídos é negada.

Para Boaventura Santos não há, entre Estado e Sociedade Civil, uma oposição radical. No entanto, para sanar qualquer oposição, a qual estabelece um Estado que é público e a esfera social que é privada, há a elaboração de uma nova esfera designada pelo *público não estatal*, compondo um novíssimo movimento social: “E será também neste marco que as forças democráticas terão de centrar as suas lutas por uma democracia redistributiva, transformando o Estado em componente do espaço público não estatal.” (SANTOS, 2000, p. 121).

Há, nessa análise, uma oscilação entre uma intervenção antidemocrática estatal deflagrada, por exemplo, nas ditaduras da América Latina e o reconhecimento total das fraquezas do Estado. Uma das consequências mais diretas dessa posição se traduz em uma transferência das responsabilidades estatais para a própria sociedade. Essa teoria está em contradição com os escritos de Marx, em que as consequências dos problemas relativos à sociedade civil, como o pauperismo, são de responsabilidade do próprio Estado, e não simplesmente dos indivíduos apartados de suas relações sociais. O argumento de Boaventura é de que “as forças democráticas devem partir para fortalecer o conteúdo democrático da articulação estatal no seio da nova organização política e o conteúdo democrático do espaço público não estatal que ele articula.” (SANTOS, 2000, p.127), porém estas lutas democráticas estatais não podem ser confundidas com a transferência da responsabilidade social estatal para uma responsabilidade privada ou individual.

A proposição de Boaventura pode ser interpretada por uma análise da resolução dos problemas sociais pelos seus *efeitos*. Não há como avaliar negativamente as implementações de “assistência social” *pública não estatal* pelos resultados obtidos a favor da sociedade civil. Inegáveis são os resultados do que é concedido para o cidadão. Porém, o cerne desta crítica concentra-se na forma como essa transferência de responsabilidade estatal procede:

Daí que o campo da democracia participativa seja potencialmente vastíssimo, devendo exercer-se no interior o Estado, nas funções de articulação do Estado, no interior das organizações não estatais a quem é subcontratada a regulação societal. (SANTOS, 2000, p.126, grifo nosso)

A sociedade civil, enquanto não se organizar na esfera pública não estatal, não garantirá acesso e qualidade à educação e à saúde? Logo, a apatia estatal, incentivada pelo público não estatal, trará consequências drásticas para a garantia de direitos extremamente necessários à própria democracia. Cabe ao Estado, de acordo com os argumentos de Boaventura Santos, mais funções de coordenação do que funções de produção direta de bem-estar. É por meio dessas funções que o *novo* Estado de bem-estar é um estado experimental e é a experimentação contínua com participação ativa dos cidadãos que *garantem* a sustentabilidade de seu bem-estar.

Dentre os grupos de intérpretes da concepção de Estado em Hegel, destaca-se: a crítica marxista, enfatizando que o Estado hegeliano é a consagração ideológica do Estado burguês, posto que não supera, mediante um consenso ético, as contradições da sociedade civil; a crítica liberal, concebendo Hegel como teórico maior de um Estado totalitário que absorve as liberdades individuais; e os que procuram respeitar o caráter sistemático e dialético filosófico da política hegeliana afirmando que, para Hegel, o Estado moderno é obra da Razão e intento de efetivação concreta da liberdade.

Seria pertinente a indagação e estabelecimento dos princípios hegelianos, de como deve ser o Estado? Objetivava Hegel, nos *Fundamentos da Filosofia do Direito*, elaborar princípios norteadores da idealização de Estado? Essas perguntas que adquirem importância, haja vista que dependendo da resposta, assumir-se-ia equívocos que conduziriam a uma pseudo concepção hegeliana de Estado.

As respostas a essas indagações devem ser encontradas na própria obra de Hegel. Já no *Prólogo* o Filósofo esclarece a importante chave de leitura para a compreensão do Estado, a de como deve ser conhecido e não a de estabelecer princípios de como deve ser o Estado, de idealização do Estado:

Así pues este tratado, en cuanto que contiene la ciencia política, no debe ser otra cosa que el intento de comprender y exponer al Estado

como algo racional em si. Em sua qualidade de escrito filosófico deve estar lo más alejado de tener que construir un Estado tal y como debe ser; la enseñanza que en dicho tratado deba contenerse no puede encaminarse a enseñarle al Estado cómo debe ser él, sino más bien cómo él, el universo ético, debe ser conocido. (HEGEL, 1993, p.58-59).

Uma importante chave de leitura na compreensão do Estado hegeliano, é a de compreender o Estado como algo racional em si. E essa é a tarefa da filosofia na perspectiva hegeliana:

Comprender lo que es constituye la tarea de la filosofía, pues lo que es es la razón. En lo que respecta al individuo cada uno es de todos modos hijo de su época; así también es la filosofía su tiempo aprehendido en pensamientos. Por eso resulta tan insensato creer que cualquier filosofía pueda ir más allá de su mundo actual como que un individuo pueda saltar por encima de su época, que salte más allá de Rhodus. (HEGEL, 1993, p.59).

Esta racionalidade que permeia o mundo é revelada, na perspectiva hegeliana, pela primeira vez, no Estado, pois é no Estado que a razão está presente, uma vez que o cidadão é a consciência particular elevada à universalidade. O Estado é a vontade do homem, enquanto ele quer a vontade livre:

Poder-se-ia então dizer que Hegel, contrariamente à tradição liberal, dá destaque mais à igualdade do que à liberdade. Usamos o condicional pelo fato de julgarmos a alternativa mal formulada, proposta outra vez também recentemente, razão pela qual, no caso de contraste entre liberdade e igualdade, é necessariamente o primeiro termo a receber prioridade. Hegel, antes ainda de Marx tem o mérito de ter teorizado a existência de “direitos materiais” irrenunciáveis, de ter evidenciado o fato de que, levada a um certo nível, a desigualdade anula também a liberdade, a liberdade concreta: a situação de extrema necessidade. (LOSURDO, 1941, p.184)

O Estado hegeliano enquanto realidade da vontade substancial, isto é, realidade que ele possui na consciência particular elevada à sua universalidade, é o razoável em-si e para-si. Evidencia-se que a racionalidade presente no mundo se revela no Estado, porque na família esta racionalidade está oculta atrás do sentimento e da paixão; na sociedade civil, a racionalidade aparece como instrumento do egoísmo individual. Somente no Estado, a razão se torna autoconsciente em-si e para-si.

A participação no produto social (HEGEL, 1993, §199), implicando a participação subjetiva da satisfação das necessidades do indivíduo na busca universal da satisfação de todos, caracteriza o movimento dialético de mediação do particular pelo universal. Referida participação no produto social gera, por sua vez, o processo de acumulação das riquezas e a formação das desigualdades sociais, intermediadas pela relação entre o capital e trabalho (HEGEL, 1993, § 200). Surgem, então, as classes (HEGEL, 1993, §§ 201-207) que, segundo Hegel, não surgem da luta pela satisfação das necessidades, mas da estrutura lógica elementar presente na dialética da sociedade civil.

Essas desigualdades sociais são espelhadas pelo contraste das classes que, no interior de uma população e indústria crescente, dá-se a ganância pela acumulação de riquezas e a conseqüente concentração de riqueza em mãos de poucos, caracterizando a classe proletária e capitalista. À grande massa desprovida de certo nível de subsistência, dá-se a perda do sentimento de direito e de dignidade humana.

A perda da dignidade humana pelos desfavorecidos financeiramente dá-se, em uma avançada nação industrial, a Inglaterra (sobretudo Escócia), em que, contraditoriamente, apesar do excesso da riqueza, a sociedade civil não é suficientemente rica para subsumir o excesso de "pobreza" e o surgimento da plebe, abandonando os pobres à sua sorte e mendicância. "Pobreza" esta que deverá ser suprimida, segundo a doutrina hegeliana, através da corporação (*Korporation*), pois *"sin ser miembro de una corporación legítima (y sólo en cuanto legítima es un colectivo una corporación) el individuo, sin dignidad de clase, queda reducido por su aislamiento al aspecto egoísta de la industria"*. (HEGEL, 1993, §253).

Dessa forma, deve-se compreender o Estado hegeliano, na dimensão histórica de sua formação, da mesma forma que o indivíduo é filho do seu



tempo, assim também a missão da filosofia consiste em conceber o Estado captando o seu tempo no pensamento.

Na perspectiva de Marx, o hegelianismo de esquerda e sua fonte, que é a filosofia de Hegel, concebem o Estado e a sociedade civil de forma distinta. Enquanto que, para Hegel, as decisões tomadas pelo Estado emanam da pura racionalidade, para o hegelianismo de esquerda, as decisões tomadas pelo Estado são de inteira responsabilidade, não do próprio Estado, mas de qualquer coisa que seja extrínseca à sua própria essência. Marx critica declaradamente esta noção de Estado ao afirmar que:

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (MARX, 1995, p.11, grifo nosso)

Ao demonstrar que o Estado e a administração pública são a mesma coisa, Marx transfere as consequências dos problemas relativos à sociedade civil para o cerne do próprio Estado. Desmascara-se, assim, a aparência de ingenuidade e boa vontade do Estado materializado em medidas administrativas. O mecanismo utilizado pelo Estado estabelece que, se essas medidas forem insuficientes, elas nunca são reconhecidas como uma *debilidade* da própria responsabilidade estatal. Marx destaca, ainda, que, quanto mais “poderoso” ou quanto mais político for o Estado, menor será sua disposição de procurar no próprio Estado o fundamento dos males sociais.

Cabe alertar o caráter enganador dessa crítica realizada ao Estado. Marx não está criticando as piores ou apontando as melhores formas de administração da sociedade civil, pois se assim o fizesse, estaria cometendo o mesmo erro criticado por ele. Há, portanto, uma identificação entre Estado e sua administração, conforme destacado por Marx:

Finalmente, todos os Estados procuram a causa em deficiências acidentais intencionais da administração e, por isso, o remédio para os seus males em medidas administrativas. Por quê? Exatamente

porque a administração é a atividade organizadora do Estado. (MARX, 1995, p.11).

Dessa forma, ao criticar uma administração da sociedade civil, seja ela qual for, Marx está necessariamente criticando o próprio Estado, e realizando o que os hegelianos não puderam fazer.

As considerações de Marx em relação ao Estado e, conseqüentemente, à Política, devolvem para o próprio Estado a responsabilidade dos males sociais. Marx acentua, com a devida ênfase, uma crítica da concepção de Política enquanto possibilidade de resolução dos respectivos males sociais, haja vista que o âmbito de sua crítica vai além de uma denúncia da ineficácia da administração pública, pois reivindica uma superação *humana geral*.

Observa-se um duplo fluxo entre teoria e prática, ou de outra forma, entre "realidade" e pensamento. Essa posição é confirmada por Marx, quando o mesmo estabelece que "não basta que o pensamento tenda para a realização: a própria realidade deve tender para o pensamento". (MARX, 1977, p.9). Da união ou conjugação entre a atividade teórica e as práticas sociais, há a necessidade de Marx em estabelecer quais são os detentores dessas duas esferas que se entrecruzam:

Assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais, e logo que o raio de pensamento penetrar profundamente este cândido chão popular, estará completa a emancipação dos alemães em homens. (MARX, 1977, p.13).

A ausência da conjugação entre teoria e prática é apontada por Marx, quando este se refere ao Estado, pois:

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu

poder. Mais ainda, frente às conseqüências que brotam da natureza a-social desta vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a estas conseqüências, a impotência é a lei natural da administração. (MARX, 1995, p.11).

Contradição entre vida pública e privada, entre interesses gerais e particulares, são as destoantes relações entre as práticas do Estado e sua pretensa teoria de uma "boa vontade da administração".

Torna-se importante ressaltar o nascedouro do proletariado na Alemanha. Marx argumenta sobre essa formação social afirmando que:

O proletariado só começa a nascer, na Alemanha, através do movimento industrial que de desponha, pois o que forma o proletariado não é a pobreza que nasce naturalmente, mas a pobreza que é artificialmente produzida, não é massa humana mecanicamente oprimida pelo peso da sociedade, mas aquela que surge da aguda dissolução desta e, de preferência, da dissolução da classe média, embora gradualmente, como é evidente, incorporando-se também a suas fileiras a pobreza natural e a servidão germano-cristã. (MARX, 1977, p.13).

É imprescindível destacar a afirmação de Marx, pois, o que forma o proletariado não é a pobreza *naturalmente* produzida, mas o que é produzido *artificialmente*. Se Marx afirmasse que o proletário é fruto dessa pobreza natural, cairia no mesmo erro cometido pelo parlamento inglês, onde as necessidades básicas do povo não precisariam ser sanadas, porque essas necessidades, fatalmente, *obedeceriam* ao fluxo da natureza.

Se por um lado, o proletariado é a classe social capaz de destruir a ordem da burguesia, por outro, é com o proletariado que o Estado alemão deve preocupar-se. Aproveitando o questionamento ingênuo de Arnold Ruge, Marx defende sua posição da seguinte forma:

Por que o rei da Prússia não determina a imediata educação de todas as crianças abandonadas?[questionamento de Arnold Ruge] Sabe o "prussiano" o que o rei da Prússia deveria determinar? Nada menos que a eliminação do proletariado. Para educar as crianças, é

preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo. (MARX, 1995, p.9-10).<sup>149</sup>

Assim, já que a miséria da população é expressão dessa classe, para considerar a exclusão da miséria da população, Marx, propõe aquilo que o rei da Prússia não poderia realizar, ou seja, a “eliminação” do próprio proletariado crescente.

Observa-se que o principal questionamento quanto às diferenças entre Hegel e Marx poderia se expressar numa derradeira questão: Marx superou ou não Hegel? Aqueles que afirmam uma superação, necessariamente como sinônimo de negação, deixam de reconhecer tanto a importância da obra de Hegel, como a importância da obra do próprio Marx<sup>150</sup>.

Observa-se que os objetivos de Hegel se aproximam dos objetivos de Marx. Em ambos, o papel principal de seus escritos centra-se na análise crítica do Estado e da realidade que se relaciona com ele. E, ainda, Hegel é reconhecido por sua negação ou crítica da própria filosofia especulativa do direito. Essa filosofia especulativa, criticada por Hegel, cometeu um duplo erro, por meio de um partido político prático e teórico. O partido político prático tentou “superar a filosofia sem realizá-la. Já o partido político teórico, acreditava realizar a filosofia sem superá-la” (MARX, 1977, p.7-8). Marx reafirma o significativo valor da filosofia de Hegel deixando claro que: “Já como adversária resoluta do modo anterior da consciência política *alemã*, a crítica da filosofia especulativa do direito orienta-se, não para si mesma, mas para *tarefas* para cuja solução só existe um meio: a *práxis*.” (MARX, 1977, p.8). Hegel e Marx partilham, em um primeiro momento, do mesmo objetivo no que tange à crítica do Estado. Entretanto, a construção teórica de Estado em Marx difere *radicalmente* da análise política apresentada por Hegel e pelos hegelianos.

---

<sup>149</sup> Destaca-se que a intervenção Estatal proposta por Karl Marx (MARX, 1995, p.9-10) deve ser compreendida como a negação de uma forma “assistencialista”. Há algo entre uma forma radical de compreender o Estado como “mero” *provedor* de um bem-estar momentâneo e a total *isenção* do Estado como responsável pela condição de pauperismo. Um Estado entre essas duas formas de intervenção social promove uma “autolibertação geral” (MARX., 1977, p.11)

<sup>150</sup> Para uma discussão mais acurada sobre as considerações do Estado e da Política em Hegel e Marx consultar: BERNARDINO *et. al.*, 2009, p.139-158.

Contudo, a perspectiva de Boaventura Santos identifica que a fundamentação da fraqueza ou não do Estado pressupõe uma diferenciação<sup>151</sup> entre a intervenção social e a intervenção econômica. Dessa forma:

O Estado fraco, que emerge do Consenso de Washington, só é fraco ao nível das estratégias de hegemonia e de confiança. Ao nível de estratégia de acumulação é mais forte do que nunca, na medida em que passa a competir ao Estado a gerir e a legitimar o espaço nacional as exigências do capitalismo global (SANTOS, 2006, p.345, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o Estado forte é aquele que *organiza* com eficácia sua fraqueza, sua intervenção social. A solução de Boaventura Santos para o impasse será de se posicionar contra uma intervenção antidemocrática, chamada de “dogmatismos democráticos” e a favor do reconhecimento das fraquezas do Estado. Essa solução reivindica a participação permanente dos cidadãos para a garantia do seu bem-estar, configurando, assim, um dilema Neoliberal. Por essa razão que: “É desse dilema que as forças democráticas devem partir para fortalecer o conteúdo democrático da articulação estatal no seio da nova organização política e o conteúdo democrático do espaço público não estatal que ele articula.” (SANTOS, 2000, p.121 e 122, grifo nosso)

Diante das posições de Boaventura Santos, confronta-se o referencial teórico de Marx. Identifica-se, em Marx, a possibilidade da intervenção social sem transformá-la em uma intervenção antidemocrática. Dessa maneira, as lutas democráticas serão confundidas com uma transferência da responsabilidade *social-estatal* para uma *responsabilidade privada ou individual*. É a partir dessa conclusão que se reafirma o reconhecimento da *força estatal* na resolução dos problemas sociais. Mediante as formas distintas de interpretar a Sociedade Civil, o Estado e a Política, tratadas neste escrito, cabe elencar alguns questionamentos: A Sociedade Civil, enquanto não se organiza na esfera pública não-estatal, não garantirá tanto o acesso quanto a qualidade à educação e à saúde e demais demandas sociais? Logo, a apatia estatal, incentivada pelo

---

<sup>151</sup> Mesmo que a configuração do novo contrato social não se fundamenta: “em distinções rígidas entre Estado e sociedade civil, entre economia, política e cultura, entre o público e privado. A deliberação democrática, enquanto exigência cosmopolita, não tem sede própria, nem uma materialidade institucional específica.” (SANTOS, 2000, p. 112)

*público não estatal*, não trará consequências drásticas na garantia de direitos extremamente necessários à própria democracia?

É a partir desses questionamentos que se torna necessário *resgatar* o referencial marxiano identificando que o Estado não será uma instância superior dotada de poder arbitral, independente da Sociedade Civil. Conseqüentemente, entre o Estado e a Sociedade Civil há uma interseção de esferas e não uma relação hierarquizada, já que o Estado é a própria organização da Sociedade Civil. Enquanto as demandas sociais não forem tratadas como responsabilidade do Estado, os problemas sociais serão pertencentes a uma esfera exterior ao Estado. Nessa forma de exterioridade, o Estado procurará *justificar* a existência dos problemas sociais tanto em leis da natureza – e, dessa forma, nenhuma força humana pode controlá-los –, como na vida privada que é fruto dessa separação e independência do Estado.

Por meio do referencial de Marx, identifica-se que as “melhorias sociais” podem partir do privado, mas devem, necessariamente, transcender estes limites. Pronunciando-se sobre insurreição de Junho de 1848 que deflagra uma guerra civil entre o proletariado e a burguesia, Marx identifica o fracasso do proletariado, analisando que:

*Este [o proletariado] lança-se, por um lado, em experiências doutrinárias, bancos de câmbio e associações operárias, ou seja, num movimento em que renuncia a transformar o velho mundo com o auxílio dos grandes meios que lhe são próprios, mas procura, pelo contrário, realizar a sua libertação, por assim dizer, nas costas da sociedade, de maneira privada, nos limites restritos das suas condições de existência, e, por conseqüência, fracassa necessariamente.* (MARX,1990, p.27, destaque no original)

A forma de compreender a transcendência desses *limites* é por meio da compreensão de que o movimento privado materializa-se em lutas por interesses ou projetos comuns.

Há, em Hegel, de acordo com Louis Althusser, uma contradição entre o Estado racional “em-si” e o Estado Concreto. O Jovem Marx (1840-1845), para o filósofo francês, era *um Racionalista-Liberal*. Isto porque o Marx (Juventude) *não põe* em xeque a definição hegeliana de Estado, mas apenas contradição entre seus fins racionais e sua realidade irracional. Dessa maneira deduz-se que tornar

o Estado racional equivale a dizer que o destino Estado prussiano é tornar-se *Liberal*.

Na perspectiva de Hegel, contrária à afirmação de Althusser (1977, p.109), é no Estado que a razão está presente, tendo como princípio a elevação do cidadão da consciência particular à universalidade e isso caracteriza o Estado Ético-Racional de maneira ampliada. Mesmo em Hegel, a Vontade Livre equivale à igualdade e, visto nesta perspectiva, intervenção social do Estado visa às condições materiais necessárias por direitos materiais irrenunciáveis. Mesmo aceitando diferenças inegáveis entre Marx e Hegel<sup>152</sup>, há uma perspectiva comum sobre o Estado entre ambos. Nega-se a afirmação categórica de que Marx, em sua juventude, foi um “racionalista-liberal” (Cf. ALTHUSSER, 2006b, p.154). Haja vista que o Estado, na perspectiva de Marx, é responsável pela intervenção social e responsável pela resolução de seus males. É nesta posição que Marx pode reivindicar uma “emancipação *Humana Geral*” (MARX., 1977, p.11). No entanto, essa perspectiva é distinta da forma de existência do Aparelho Político de Estado proposta por Louis Althusser, isto porquê:

A existência do *aparelho político de Estado*, fixemos que a administração faz parte dele, apesar da ideologia, destilada pela escola do Estado burguês, proclamar que a administração “serve ao interesse geral” e desempenha o papel de “serviço público”. Não se trata de intenções individuais, nem de exceções: a função da administração é, no seu conjunto, inseparável da aplicação da política do governo burguês que é uma política de classe. (ALTHUSSER, 1995b, p. 257)

Se o Estado é Liberal, então não há a possibilidade de considerar a Escola como mais uma das condições de possibilidade de existência do ser social. Essa é uma perspectiva ontológica, já que a instituição escolar não deixa de exercer um papel fundamental junto às relações sociais concretas. Não há essa possibilidade, porque se o Estado é Liberal, quais são as *garantias* de que o governo proverá as condições para haja tanto a qualidade, quanto a quantidade de instituições escolares? Não há garantia alguma! Não se consegue acrescentar

---

<sup>152</sup> Essas diferenças não são o objetivo deste Capítulo.

às instituições formais qualquer condição de “vida” para que haja uma Formação Humana que produza conhecimentos para além da Escola.



## CONCLUSÃO

O objetivo deste escrito foi de romper com as formas interpretativas críticas apresentadas sob o julgo de “tendências crítico-reprodutivistas” na perspectiva educacional. Para isso, foi traçado um caminho analítico que percorreu a classificação e contextualização de Louis Althusser no âmbito educacional de seu “surgimento”. Dessa forma, foi preciso investigar a concepção de Estado em algumas obras de Louis Althusser, correlacionando-a com a noção de Educação: definindo qual o espaço ocupado pela Educação e expondo o método de aquisição e distribuição dos saberes.

O Capítulo 1, desta dissertação, visou localizar os autores críticos da “tendência crítico-reprodutivista”, buscando contextualizar a repercussão da interpretação de Louis Althusser detida, em sua maioria, em apenas um escrito divulgado no Brasil a partir da década de 1970 - *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*. A crítica fundamental recaiu nos escritos de Demerval Saviani (1986;1987), referência ímpar para a divulgação e localização da “Tendência Crítico-Reprodutivista” no contexto da História da Educação. De forma majoritária, os críticos dessa tendência<sup>153</sup>, da qual Louis Althusser é um dos representantes, restringem a compreensão da escola como um instrumento *puro e simples* de reprodução social (Cf. SNYDERS, 1977, p.10).

A Seção 2.1 inicia o capítulo sobre o Estado e a Educação em Louis Althusser. Nela, especificou-se, por meio da subdivisão dos Aparelhos de Estado, a maneira operatória dos Aparelhos Ideológicos de Estado e do Aparelho Político de Estado (Cf. Louis Althusser 1995, p.171). Foram apresentadas as instituições que *podem* representar a distinção entre os Aparelhos Ideológicos e os Aparelhos Repressivos de Estado (Cf. ALTHUSSER, 1970, p.13). Fruto dessas distinções classificatórias, concluiu-se que o caráter de reafirmação da concepção de Estado como uma *simplificação* se restringe a ações governamentais, sejam ideológicas ou políticas. A única via possível de ação Política é a forma Teórica regida pelo P.C.F. (Cf. ALTHUSSER, 1978, p. 101 e 102). É a partir dessa conclusão sobre a definição do Estado que se pode criticar a permanência das formas institucionalizadas prescritas por Louis Althusser, seja por meio da

---

<sup>153</sup> Cf. (SAVIANI, 1987 ); (TOMAZ TADEU, 1992); (SNYDERS, 1977) e (GIROUX, 2004).

Escola, seja por meio do Partido Comunista Francês e suas publicações em períodos regidos por essa organização (Cf. ALTHUSSER, 1965, p.14). Os conteúdos veiculados na Escola são portadores das condições de produção capitalistas. Esses conteúdos são inculcados, desde a infância, pelos Professores. A proposta de Louis Althusser fixa-se na modificação dos conteúdos veiculados na Escola, incluindo possibilidades Teóricas da ação Política mediante suas fontes: a ciência marxista-leninista:

A difusão da teoria marxista-leninista não pode se resumir na venda da <<literatura>>, das obras clássicas do marxismo, etc. *Claramente*, poderia ter a capacidade, em minha opinião, cada um de seus membros [da organização comunista], ou de uma análise fundamental de um ponto da teoria marxista, ou uma explicação de um texto essencial de Marx, Engels, Lênin, etc. Conferências destinadas ao grande público estudantil poderiam ser organizadas nas cidades universitárias pela U.E.C.<sup>154</sup>, em harmonia com os universitários comunistas e os pesquisadores membros do C.E.R.M.<sup>155</sup> Os próprios estudantes encontrarão as formas mais apropriadas. Um curso de filosofia marxista e de materialismo histórico poderia ser estabelecido em um momento oportuno, para ajudar na difusão da teoria-marxista. (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.103)

Como observado na Seção 2.2, a Escola, por um lado, não é um *simples* aparelho reprodutor das relações de produção capitalista pela imposição mecânica da ideologia da classe dominante e pelos Aparelhos de Estado (Cf. (ALTHUSSER, 1995, p.254). A articulação entre Estado e Educação faz a equivalência entre a relação de produção capitalista e sua relação de exploração (Cf. ALTHUSSER, 1995, p.53). Como consequência dessa relação de exploração, a escola não é definida de *maneira acabada*, automática (Cf. ALTHUSSER, 1995b, p.253), como um Aparelho Ideológico de Estado. Nenhuma Instituição é um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1995, p.112 e 113), mas pode se tornar, na medida em que se insere em um *sistema* complexo de *várias* instituições e organizações (ALTHUSSER, 1995, p.112 e 113).

---

<sup>154</sup> L'Union des Étudiants Communistes (União dos Estudantes Comunistas) atuante no ensino superior e constitui o Mouvement Jeunes Communistes de France (MJCF) – Movimento dos Jovens Comunistas na França.

<sup>155</sup> Centre d'études et de recherches marxistes (Centro de Estudos e de Pesquisas Marxistas).

Louis Althusser (1995, p.61 e 62) não nega a perspectiva de ascensão social das classes de famílias menos favorecidas. O objetivo é a *denúncia* da redução das condições de possibilidade de ascensão social causada pelas condições de classe e, conseqüentemente, de sua formação escolar.

Por outro lado, estabeleceu-se, na Seção 2.3 que, apesar da crítica à concentração institucionalizada, a responsabilidade tanto pela produção como pela *distribuição* do conhecimento é da escola, e que a mesma não está destinada *apenas a reproduzir* conhecimentos pré-estabelecidos pelo modo de produção capitalista. Permanece o caráter *crítico* direcionado a Louis Althusser no que tange a uma concentração, detida aos aspectos formais educacionais, que restringe a perspectiva de uma *Formação Humana* ampliada. É necessário ir além da forma exacerbada e restrita aos locais específicos da produção do conhecimento proposta por Louis Althusser. É vital a afirmação de um caráter distinto da perspectiva de *Formação Humana* em espaços não institucionalizados e o rompimento, de forma simultânea, com a figura da relação unilateral entre professor e aluno sob a figura das pedagogias exclusivamente diretivas<sup>156</sup> de um "saber distribuído". (Cf. ALTHUSSER, 1964, p.89). Neste ponto, a argumentação crítica de Tomaz Tadeu da Silva é plausível, apesar de pouco precisa em suas fontes, sobre o papel predominante da distribuição do conhecimento nos escritos de Louis Althusser. A análise de Tomaz Tadeu da Silva sobre a produção do conhecimento consiste em uma crítica às teorias que enfatizam a instituição educacional como apenas "*distribuidoras* de conhecimento, afetando *individualmente* aquelas pessoas às quais o conhecimento é distribuído (ou não)" (SILVA, 1992, p.140). As teorias críticas da educação, para ele, "tendem a ver as instituições educacionais *tão-somente* como instituições distribuidoras e como as *únicas* instituições distribuidoras." (SILVA, 1992, p.144). Embora não as caracterize como funcionalistas, Tomaz Tadeu mostra que delas está ausente a relação entre educação e sociedade, restringindo o conhecimento apenas à instituição educacional, sob a forma de um conhecimento pronto para ser distribuído. Dessa forma, a instituição educacional devolveria ao indivíduo as causas de seu "fracasso" ou "sucesso", sendo estes pessoais.

Em 1974, Althusser admite sua tendência teoricista, na advertência destinada ao leitor, em seus *Éléments d'autocritique*:

---

<sup>156</sup> Diretivas porque conduzem a formação individual vinculada apenas aos interesses dos próprios professores, portanto, unilateral.

Encontraremos pela primeira vez neste ensaio um exame crítico das posições de Pour Marx e de Lire Le Capital, que, dois anos após a publicação destas obras, no prefácio à edição italiana de *Lire Le Capital*, eu declararia contaminado por uma <<tendência teorcionista>>. (ALTHUSSER, 1974, s/p, advertência ao leitor).

Louis Althusser ultrapassou ou superou definitivamente essa tendência teorcionista? Em seu escrito *Sur le travail théorique. Difficultés et ressoucers*, publicado em 1967, ele edifica uma forma descritiva clara do *modo de produção teórico* (Cf. ALTHUSSER, 2006, p.44). Diante do exposto, Louis Althusser criticou, mas *não* superou definitivamente a *tendência teorcionista*. Por outro lado, o filósofo francês também criticou, mas não superou uma *concepção epistêmica* mediante a análise dos processos de construção dos saberes sem instituir as condições sociais-concretas para que estes se efetivem, incluindo neles a própria Formação Humana Ampliada.

Ainda na seção 2.3, foi possível demonstrar uma postura evidente da perspectiva *epistemológica* de Louis Althusser (2006) redundante na maneira circular<sup>157</sup> de estabelecer uma crítica de sua própria “prática científica”. Além dessa característica epistêmica, acrescenta-se como o “anti-humanismo teórico”, elaborado por Althusser, nega a possibilidade da Categoria Trabalho ser um modelo da *práxis* social (Cf. ALTHUSSER, 1977, p.167). O filósofo francês considera o Trabalho como uma forma negativa de estabelecer a essência humana (ALTHUSSER, 1969b, p.42), excluindo qualquer possibilidade desta Categoria existir em uma perspectiva ontologicamente fundante da constituição do ser social. Visto que o Processo de Trabalho é constituído por seus elementos simples “que o homem causa nas matérias naturais para fazer, a partir disso, os valores de uso e as *relações sociais de produção* (Cf. ALTHUSSER, 1969b, p.39). Critica-se essa posição de Louis Althusser porque, independente das ambições ou do ponto de vista do empregador, o Trabalho continua sendo uma fonte ontologicamente fundante da constituição e Formação dos homens. No entanto, essa perspectiva não é uma justificativa para que isso não seja utilizado por parte do proprietário dos meios de produção como um instrumento para sua crescente extração de mais-valia.

---

<sup>157</sup> Ver FIG. 2.1.

No Capítulo 3, uma forma classificatória estabeleceu-se diante das perspectivas de Hegel. A afirmação categórica de Althusser (1977, p.109) sobre a concepção de Estado em Hegel é negada nessa seção, já que o Estado, caracterizado por Hegel, centra-se na razão tendo como princípio a elevação do cidadão da consciência particular à universalidade e isso caracteriza o Estado Ético-Racional de maneira ampliada (Cf. HEGEL, 1993, p.58-59). No que tange à relação entre o Estado e a Educação, acrescenta-se mais uma característica da *negação* da perspectiva ontológica proposta por Louis Althusser. Isto porque, se o Estado é interpretado no *Jovem Marx*<sup>158</sup> na perspectiva Racionalista-Liberal, então não há qualquer possibilidade do Estado ser um provedor das condições de possibilidade, diga-se de passagem, ontológicas, para a produção social do conhecimento sendo este institucionalizado ou não.

---

<sup>158</sup> Até os anos de 1845. (Cf. ALTHUSSER, 1977, p. 27)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. F.. "Entrevista com Christian Baudelot e Roger Establet". *In.: Tempo soc.*, São Paulo, v. 20, n. 1, 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702008000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702008000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Mar./2010.

ALTHUSSER, L. *Problèmes étudiants*. In: *Nouvelle Critique: Revue Du Marxisme Militant*, Número 152, De Janeiro 1964. p.80-111.

ALTHUSSER, L; BALIBAR, E. *Lire le Capital*. Paris: Petite Collection Maspero, 1969a. Vol.1

ALTHUSSER, L; BALIBAR, E. *Lire le Capital*. Paris: Petite Collection Maspero, 1969b. Vol.2

ALTHUSSER, L. *Lénine et la Philosophie*. François Maspero: Paris, 1969c.

ALTHUSSER, L. "Idéologie et Appareils Idéologiques d' État". *In: La Pensée*. Revue du Rationalisme Moderne. Editions Sociales. Número 151, Paris, (mai-juin 1970)

ALTHUSSER, L. *Éléments d' Autocritique*. Paris: Librairie Hachette, 1974.

ALTHUSSER, L. *Philosophie et Philosophie Spontanée des Savants (1967)*. Paris: François Maspero, 1974b.

ALTHUSSER, L. *Soutenance d' Amiens*. In: *Positions (1964-1975)*. Paris: Editions Sociales, 1976.

ALTHUSSER, L. *Pour Marx*. Paris: François Maspero, 1977.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALTHUSSER, L. "Sur Marx et Freud" In: *Écrits sur la Psychanalyse*. Freud et Lacan. Textes reunis et presentes par Olivier Corpet et François Matheron. Paris: STOCK/IMEC, 1993.

ALTHUSSER, L. *Sur la reproduction*. Introduction de Jacques Bidet. Vendôme: Presses Universitaires de France, 1995.

ALTHUSSER, L. *Écrits philosophiques et politiques*. Paris: Editions Stock/IMEC, 1997a. Tome I.

ALTHUSSER, L. *Écrits philosophiques et politiques*. Paris: Editions Stock/IMEC, 1997b. Tome II.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALTHUSSER, L. *Sur le travail théorique*. Difficultés et ressoucers. In: *Penser Louis Althusser. Les dossiers de pensée*. Pantin: Le Temps des Cerices, 2006.

ALTHUSSER, L. *Politique et Histoire, de Machiavel à Marx: Cours à l'École normale supérieure de 1955 à 1972*. Paris: Éditions du Seuil, 2006b.

ALTHUSSER, L. *Lo que no puede durar em el Partido Comunista*. Traducción de Pedro Vilanova Trías. España: Siglo XXI, 1978.

ALTHUSSER, L. *L'avenir dure longtemps: suivi de, Les faits*. Édition présentée par Olivier Corpet et Yann Moulier Boutang. Paris: Stock ; IMEC, 2007.

ALTHUSSER, L. *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978b.

ALTHUSSER, L. *Note sur les AIE*. In : *Sur la reproduction*. Introduction de Jacques Bidet. Vendôme: Presses Universitaires de France, 1995b.

ALTHUSSER, L. *Sur la politique du Parti à l'égard des travailleurs intellectuels*. In: Archives départementales de Seine-Saint-Denis et des Archives du PCF, des « Fonds Waldeck Rochet », boîte 7, dossier 2, 1965. Disponível em: <http://www.gabrielperi.fr>. Acesso em: Dez./2009.

ANDERSON, P. *A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ANDERSON, P. *Crítica Marxista*. A Estratégia Revolucionária na Atualidade. Tradução de Juarez Guimarães e Felix Sanchez. São Paulo: Joruês, 1986.

ANDREUCCI, F. *A difusão e a vulgarização do marxismo*. In: HOBBSAWM, Eric et al. *História do marxismo II: O marxismo na época da segunda Internacional*. 2ª ed. Primeira parte. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La Escuela Capitalista*. 5ª edição. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.

BERNARDINO, P. A. B., PINTO, O. L., FIDALGO, F. S. R. 2009. "Estado, política e trabalho: a hermenêutica em Hegel e Marx" In: Trabalho, Política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci. 1 ed. São Paulo : Xamã, p. 139-158.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 5692/71-fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Lei 56.92/71. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em Jan./2010

BIDET, J. "En guise d'introduction : une invitation à relire Althusser " In : ALTHUSSER, L. *Sur la reproduction*. Vendôme: Presses Universitaires de France, 1995.

CASSIN, M. *Louis Althusser e o Papel Político/Ideológico da Escola*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHASIN, J. "Marx – a determinação ontonegativa da politicidade." In: *Ensaio ad hominen*. Tomo III. São Paulo : Estudos e edições ad hominen, 2000.

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHÂTELET, F. "Prefácio". In: *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel*. Trad. M. Simon. Paris : Aubier, 1971.

COUTINHO, C. N. *O Estruturalismo e a Miséria da Razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DANDURAND, P., OLLIVER, E. "Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto". In: *Teoria & Educação*, nº3, 1991, p. 120-142.

DORE, R. "Gramsci e o Debate Sobre a Escola Pública no Brasil". In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol.26, n.70, 2006.

DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Edusc, 2007. Vol. I.

DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Edusc, 2007b. Vol.II.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 11ª ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENDERLE, R. "Sobre a Tradução" In: MARX, Karl. *A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGELS, F. *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. In: *A Dialética do trabalho*. Ricardo Antunes (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EVANGELISTA, W. J. *Dialectique et Scientificite: d'après L. Althusser*. Dissertation doctorale présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en philosophie. Université Catholique de Louvain. Institut Supérieur de Philosophie. Belgique, 1974.



EVANGELISTA, W. J. *Conhecimento e Desejo: Estudo Histórico-Crítico do Conceito de Superdeterminação no itinerário de Louis Althusser*. Tese apresentada ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do cargo de Titular em Filosofia. Belo Horizonte, 1984.

EVANGELISTA, W. J. "A filosofia do marxista Althusser e a Psicanálise". In: *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

FRIGOTTO, G. "Estrutura e Sujeito e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação". In: *Revista Trabalho & Educação*. Revista do NETE. nº9 Jul/Dez - 2001.

GIANNOTTI, J. A. "Contra Althusser". In: *Seleções CEBRAP 2/ Exercícios de Filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1975.

GIROUX, H. A. *TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN*. Una pedagogía para la oposición. 6ªed. México: Siglo XXI editores, 2004.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1. 4ª ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. 4ª ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

HAHN, H.; NEURATH, O.; CARNAP, R. *A Concepção Científica do Mundo – O Círculo de Viena*. Tradução de Fernando Pio de Almeida Fleck. Cadernos de História e Filosofia da Ciência, 10, p.5-20, 1986.

HEGEL, G. W. F.. *Fundamentos de la Filosofía del Derecho*. 1993. Coord. Karl Heinz Ilting. Trad. Carlos Díaz. Madrid : Libertarias/Prodhuvi, 803p. (Tradução de: *Grundlinien der philosophie des rechts*).

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

HUME, D. *Uma investigação sobre o entendimento humano*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: UNESP, 1999.

HUME, D. *Tratado da natureza humana*. São Paulo: Unesp, 2001.

HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX*. Tradução Marcos Santarrita. 2ª ed. 37ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 1ªed./2ªimpressão. São Paulo: Ática, 2004.

LENIN, V. I. *Que fazer?: A organização como sujeito político*. Tradução Rubia Prates Goldoni. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LESSA, S. "História e ontologia: a questão do trabalho". In: *Crítica Marxista*. nº 20 abril – 2005.

LOSURDO, D. *Hegel, Marx e a tradição liberal*. Liberdade, igualdade, Estado. Tradução Carlo Alberto Fernando Nicola Dastoli. São Paulo: UNESP, 1998.

LUKÁCS, G. "Acerca de algumas características del desarrollo histórico de Alemania". 1959. In: *El Asalto a la Razón*. México: Fondo de Cultura Económica.

LUKÁCS, G. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. "Neopositivismo e Existencialismo." In: LUKÁCS, G. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, Capítulo I-1: Neopositivismus. Darmstadt: Luchterhand, Primeira Parte, 1984. Tradução de Mário Duayer. Não Publicado, Eletrônico. Disponível em: [http://sergiolessa.com/Novaartigos\\_etallil.html](http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html). Acesso em: Set./2009.

LUKÁCS, G. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". In: *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. Núcleo de Estudos e Aprofundamento Marxista (NEAM). nº1, maio de 1997.

MACÁRIO, E. "Sobre a Relação Trabalho e Educação numa Perspectiva Ontológica". In: *Revista Trabalho & Educação*. Revista do NETE. nº 5 Jan/Jul - 1999.

MARX, K. *El Capital*. Crítica de la Economía Política. Traducción de Wenceslao Roces. Vol.I. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K.. *Introdução à Crítica da Economia Política*. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni et al. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

MARX, K. *Prefácio – Para a Crítica da Economia Política*. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni et al. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Maria Flor Marques Simões. São Paulo: Estampa/Mandacarú, 1990.

MARX, K. *Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano*. 1995. In: Revista Práxis, n.5. Tradução Ivo Tonet. Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira. Disponível em: [www.marxistis.org/archive/index.htm](http://www.marxistis.org/archive/index.htm) - The Marxists Internet Archive. Acesso em: Abril/2008.

MARX, K. *A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, Karl. *Ad Feuerbach (1845)*. In: *A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007b.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 3ª reimpressão. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOULINES, C. U. *La Genesis del Positivismo en su Contexto Científico*. In: *Exploraciones metacientíficas*. Tradução Jesus Masterín. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

NAVARRO, F. *Filosofia Y Marxismo: entrevista a Louis Althusser*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

NOGUEIRA, M. A. "A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução". In: *Em Aberto, nº46, abr/jun, 1990, p.49-58*.

PARSONS, T. "A Classe como Sistema Social". In: *Sociologia da Juventude III: a vida coletiva juvenil*. Tradução de Esperança Lourdes de Franco. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

ROBRIEUX, Philippe. *Histoire intérieure du parti communiste. 1945-1972*. Paris VI<sup>e</sup> : Librairie Arthème Fayard, 1981. Vol II.

SAES, D. "O Impacto da Teoria Althusseriana da História na Vida Intelectual Brasileira". In: *História do Marxismo no Brasil*. Organizador: João Quartim de Moraes, 2ª ed. Vol. 3. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Traduzido por Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, B.S. "Reinventar a democracia: Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo." 2000. In: *Os Sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global*. Rio de Janeiro: Vozes/FAPESP.

SANTOS, B.S. *A Gramática do Tempo: Para um nova Cultura Política*. 2006. São Paulo: Cortez.

SANTOS, H. O. dos. *O discurso da Educação nos Anos 70 e 80 no Estado de São Paulo, Sob a Influência do Pensamento Althusseriano*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, 1992.

SAVIANI, D. "Estruturalismo e Educação Brasileira". In: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. "Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In.: *Filosofia da Educação Brasileira*. Coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Deonísio da. *Nos bastidores da censura: sexualidade, literatura e repressão pós-64*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Tradução Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOARES, R. D. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOUSA JR., J. "Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação". 31ª *Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2008.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TSE-TUNG, M. *Sobre os fundamentos Filosóficos*. In: SADER, Eder (Org.). *Mao Tse-Tung*. Tradução Eder Sader et al. São Paulo: Ática, 1982.

VAISMAN, E. "Althusser: Ideologia e Aparelhos de Estado – Velhas e Novas Questões." In: *Projeto História*, n.33. São Paulo, dez. 2006. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo\\_12.pdf](http://www4.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_12.pdf) Acesso em: Dez./2009.

VASCONCELLOS, M. D. "A Sociologia da Educação na França: um Percorso produtivo" In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n.83, agosto 2003. Tradução de Alain François.

VÁZQUEZ, A. S. *Ciência e Revolução*. O marxismo de Althusser. Tradução de Heloísa Hahn. Rio de Janeiro: 1980.

VIGREUX, Jean (org.). *Les réunions du comité central du Parti communiste français: Etat des sources et des instruments de recherche 1921-1977*. Tome 3: 1954-1964. Seine-Saint-Denis: Département de la Seine-Saint-Denis / Fondation Gabriel Péri, 2010b. Disponível em:  
<http://www.gabrielperi.fr/50-ans-de-l-activite-du-comite?lang=fr>.  
Acesso em: Mar./2010.

VIGREUX, Jean (org.). *Les réunions du comité central du Parti communiste français: Etat des sources et des instruments de recherche 1921-1977*. Tome 4: 1965-1977. Seine-Saint-Denis: Département de la Seine-Saint-Denis / Fondation Gabriel Péri, 2010. Disponível em:  
<http://www.gabrielperi.fr/50-ans-de-l-activite-du-comite?lang=fr>.  
Acesso em: Mar./2010.

WEBER, M. "A "objetividade" do Conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política". In: *Metodologia e Ciências Sociais*. São Paulo: Cortês Editora/ Editora da Unicamp, 1992.

## ANEXO A

### TRADUÇÃO DO TEXTO: “Problemas Estudantis”<sup>159</sup>, de Louis Althusser

O texto que segue tem somente como objetivo tentar definir tão exatamente quanto possível as bases teóricas sobre as quais se pode desenvolver a análise dos problemas próprios aos estudantes. Este mesmo texto contém igualmente um primeiro ensaio de análise.

É proposto à reflexão e, certamente, à crítica dos interesses.

A ação dos comunistas no mundo da Universidade e no mundo da Pesquisa científica que lhe é naturalmente ligada, quer dizer a ação dos comunistas *estudantes, professores, pesquisadores e funcionários*<sup>160</sup> da administração deve ser conduzida sobre uma base comum, comportando:

1- O conhecimento da teoria científica marxista-leninista;

2- O conhecimento do objeto ao qual essa ação se aplica; a Universidade e os diversos elementos que a compõe (educadores, estudantes, pesquisadores, etc.).

Teoria científica e conhecimento da realidade da Universidade, tais são as duas exigências as quais devem satisfazer todas as ações dos comunistas.

Todos os universitários comunistas têm então por tarefa fundamental prévia:

1- desenvolver seu conhecimento do marxismo-leninismo;

2- conhecer por uma análise científica a realidade da Universidade, nela própria; as relações complexas que ela estabelece com os outros ramos do ensino (secundário, técnico, pesquisa, etc.), as diferentes funções assim como a

<sup>159</sup> Publicado em: *Nouvelle Critique: Revue Du Marxisme Militant*, Número 152, De Janeiro 1964. p.80-111.

<sup>160</sup> Os termos destacados em *itálico* são do texto original.

Educação Nacional, a indústria, etc., na situação atual da sociedade francesa, tanto econômica como política e ideológica.

O conhecimento da realidade objetiva da Universidade e de seus problemas não pode ser próprio de uma única categoria de comunistas: por exemplo, ou os professores, ou os estudantes, ou os pesquisadores. Todos devem colaborar, pelo conhecimento e experiência que cada um tem de seu próprio domínio, com a elaboração de uma *análise científica da realidade universitária*.

A assimilação da ciência marxista-leninista parte do trabalho pessoal, da consciência e da responsabilidade de cada comunista, - mas ela pode ser auxiliada pela participação de todos os comunistas da profissão, das profissões vizinhas, e do Partido. Os estudantes ganharão um tempo considerável utilizando o auxílio de seus companheiros melhores formados e auxílio do Partido.

É recorrendo à ciência marxista-leninista que eles poderão, como todos os comunistas, vencer as dificuldades que se apresentam inevitavelmente em toda prática: seja na análise científica de suas condições de vida e de trabalho, seja em sua ação política e ideológica.

Quando a dificuldade aparece, de alguma ordem que seja teórica, política ou ideológica, os comunistas sabem que ela pode e deve ser regulamentada sobre a mesma base dos princípios marxistas-leninistas, quer dizer, em última instância, sobre a base dos princípios teóricos da *ciência* (materialismo dialético e materialismo histórico), que constitui o fundamento científico da existência do Partido, quer dizer dos objetivos, da organização e da ação do próprio Partido.

Essa *base científica* é o terreno sobre o qual se devem desenvolver tão bem as mudanças e discussões necessárias à análise da situação nas Universidades (que não se reduz ao meio estudantil, mas o condiciona diretamente), do que as discussões destinadas à correção dos erros eventuais. Toda discussão entre comunistas é sempre uma discussão *científica*: é sobre esta base científica que repousa a concepção marxista-leninista da crítica e autocrítica; o direito à crítica e o dever da autocrítica têm um só e mesmo princípio: o reconhecimento real da ciência marxista-leninista e suas conseqüências.

Todos os comunistas, quaisquer que sejam, e todas as organizações comunistas têm um dever fundamental perante a ciência marxista-leninista, sem

a qual não existiria nenhuma organização comunista no mundo. Esse dever é o *primeiro dever fundamental de todos os comunistas*. Todos os outros deveres, incluindo seus deveres políticos resultam disso. O conhecimento científico do elo necessário existente entre a ciência marxista-leninista e os deveres precisos dos comunistas, é o *segundo dever fundamental dos comunistas*. Ela resulta de seu primeiro dever. Cada um pode aderir à organização comunista por razões que recortam parcialmente a verdade científica do marxismo-leninismo; quaisquer que sejam as razões mais diversas, econômicas, políticas, ideológicas, teóricas, de uma adesão ao comunismo, ninguém se pode considerar comunista no pleno sentido do termo, quando não se toma consciência de seu *primeiro* dever fundamental no que diz respeito à teoria marxista-leninista (materialismo dialético, materialismo histórico) e de seu *segundo* dever fundamental que diz respeito às conseqüências que resultam disso, como não se libertou *pessoalmente* desses deveres, cuja pessoa no mundo, nenhum <<intelectual coletivo>> no mundo, e nem mesmo o Partido, não pode dispensá-lo. O Partido deve e pode, por sua conta, auxiliar cada indivíduo aderente ao comunismo a cumprir seus deveres fundamentais e os deveres que resultam disso. Mas, em última instância, a última decisão, aquela de se cumprir ou não esses deveres, parte do próprio indivíduo, de sua liberdade pessoal. É neste sentido que cada comunista é individualmente, pessoalmente, responsável pela origem do comunismo, na mesma medida onde ele tem deveres fundamentais no que diz respeito à ciência marxista-leninista e de suas conseqüências práticas necessárias.

A moral *do* comunista, quer dizer do membro de uma organização comunista, comporta desse modo somente *dois deveres fundamentais*, os quais todos os outros deveres são somente conseqüências. Estes dois deveres concernem: 1º a teoria científica marxista-leninista (*primeiro dever*); 2º a concepção científica da relação entre a teoria marxista-leninista e os diferentes domínios onde sua aplicação dá lugar a uma prática ou ação própria (ação econômica, política, ideológica) (*segundo dever*).

A <<moral>> do comunista (que é por direito idêntica à ciência marxista leninista, que dá então à <<consciência moral>> do comunista um conteúdo idêntico ao conteúdo do *saber científico*) concerne aos únicos marxistas-leninistas instruídos da teoria e <<conseqüentes>>, quer dizer, em princípio, os membros da organização comunista que é, como as classes ou seus



vestígios subsistentes, a própria existência, social e histórica da ciência marxista-leninista: o Partido comunista.

A moral do comunista (marxista-leninista, conseqüentemente, membro do Partido Comunista) deve ser cuidadosamente distinguida da *moral comunista*, entendida como a moral de todos os cidadãos que vivem em uma sociedade que conseguiu o status do *modo de produção* comunista (sob essa relação a <<moral comunista>> se opõe à <<moral burguesa>> como o modo de produção socialista no modo de produção capitalista). Essa <<moral comunista>> é uma moral no sentido corrente, quer dizer uma *ideologia social objetiva*, fazendo organicamente parte, como ideologia, da estrutura da sociedade comunista, isto é, da sociedade edificante do comunismo. Essa <<moral comunista>> é o produto da ação científica dos comunistas no próprio seio da ideologia moral existente, ela é, então, objetivo e o produto da ação ideológica dos comunistas no domínio da *ideologia moral*: ela permanece necessariamente uma ideologia mesmo se ela é fundamentada sobre uma ação guiada pela ciência marxista-leninista, como subsiste *a ideologia moral como tal*. Os soviéticos são conseqüentes quando eles distinguem os <<deveres>> do cidadão da sociedade comunista (<<moral comunista>>, moral do <<Homem comunista>>, que permanece uma ideologia) da própria moral dos membros do Partido marxista-leninista, dos <<deveres>> dos membros do Partido (<<moral>> que não é a liberdade científica).

Os deveres fundamentais do comunista, os quais são somente a consciência adequada conseqüente (então ativa, militante) da ciência marxista-leninista são, em contrapartida, um <<direito>>: o direito científico conferido pela ciência marxista-leninista a todo comunista consciente e conseqüente.

## II

Quais são os princípios teóricos marxistas que devem e que podem intervir na análise científica do meio universitário, ao qual, ao lado dos professores, pesquisadores e funcionários administrativos, pertencem os estudantes? Essencialmente os conceitos marxistas da divisão *técnica* e da divisão *social* do trabalho. Marx aplicou esses princípios na análise da sociedade capitalista. Eles são válidos para a análise de toda a sociedade humana (no sentido de uma formação social que repousa sobre um modo determinado de

produção). Esses princípios são *a fortiori* válidos para uma realidade social particular como a Universidade, que pertence, por razões essenciais, a toda sociedade moderna, seja ela capitalista, socialista, ou comunista.

É pelo processo de trabalho dos homens pertencentes a um modo de produção determinado que uma sociedade, partindo desse modo de produção determinado, vive e se desenvolve. No entanto, o processo de trabalho, que é um processo social total, dá a cada um dos indivíduos que constitui essa sociedade, um lugar na divisão do trabalho. A divisão do trabalho define então os <<postos>>, empregos ou cargos, designados por uma sociedade existente aos indivíduos que a compõe, no processo de trabalho que garante sua vida e seu desenvolvimento.

Marx mostrou que a divisão do trabalho tinha *duas formas*, ou dois aspectos, que são às vezes distintos e às vezes confusos, seja nos postos e nos indivíduos, seja nos seus efeitos: *a divisão técnica e a divisão social do trabalho*.

A) *A divisão técnica do trabalho* corresponde a todos os <<postos>> de trabalho dos quais a existência é exclusivamente justificada pelas necessidades *técnicas* que definem o modo de produção considerado em um momento dado de seu desenvolvimento, em uma sociedade dada. Essas necessidades *técnicas* são definidas objetivamente e então cientificamente definíveis em toda sociedade. Por exemplo, a produção dos bens de consumo ou meios de produção, etc., numa sociedade dada, dispondo de instrumentos e de meios de produção definidos, provoca necessariamente uma divisão técnica do trabalho. Essa divisão técnica do trabalho compreende, por exemplo, em uma usina, não somente todos os postos técnicos (trabalhadores qualificados, O.P., etc.) mas igualmente os postos da organização (contramestres encarregados de garantir a direção ou o controle de um processo complexo, ou de repartir o trabalho segundo as fases de seu processo, etc. Engenheiros, etc. Direção técnica da empresa, etc.).

Sob essa relação, uma instituição como a Universidade (correspondente às necessidades *técnicas* da produção tanto econômica como científica, por sua função pedagógica e por seu papel importante na elaboração e na pesquisa científica), faz fundamentalmente parte da divisão *técnica* do trabalho numa sociedade moderna dada. Seu papel na divisão técnica do trabalho consiste em garantir a *formação pedagógica* superior dos futuros quadros técnicos, científicos e sociais da sociedade e em participar do trabalho

científico criador. A formação pedagógica, quer dizer a transmissão do saber existente numa sociedade, saber que condiciona a existência e o desenvolvimento do processo de trabalho da sociedade, é uma necessidade vital pra toda a sociedade: a função pedagógica é então fundada antes de tudo sobre a divisão técnica do trabalho.

B) *A divisão social do trabalho* exprime um aspecto completamente diferente da divisão do trabalho. Ela tem por função garantir o processo de trabalho dito social *nas próprias formas da divisão em classes e da dominação de uma classe sobre as outras*. A divisão social do trabalho é, então, somente técnica na medida onde ela reflete a técnica (social, política, ideológica) da dominação de uma classe sobre as outras nos processos do trabalho social. O Estado é, assim, com seus instrumentos: exército, polícia, corpos de magistrados, etc... e todo o pessoal ligado, todos os empregos ligados a essas funções de dominação de classe (sob suas formas políticas, ideológicas, militares, repressivas, etc.) a existência por excelência da divisão social do trabalho. É no nível das relações de produção, então das classes, pois da classe dominante, que o Estado se fixa e se cultiva a divisão social do trabalho. Essa divisão social do trabalho repercute profundamente em todos os níveis do processo de produção. A direção de uma usina não é uma forma única da divisão *técnica* do trabalho: a maior parte de seu aparelho comercial, publicitário, etc.; de seu aparelho interno de controle dos operários, controle e repressão (legal ou outro), faz parte da divisão social do trabalho. Os operários de uma mina observam com admiração o <<chefe>>, geralmente um antigo operário torna seu controlador por determinação do patrão, pois o Estado-patrão, a existência mesma da divisão social do trabalho, sob as aparências da divisão técnica do trabalho. Certos postos (certos membros da direção, certos engenheiros, certos quadros) dirigem numa usina diretamente da divisão social do trabalho. Outros postos têm a dupla função; divisão técnica e divisão social reunidas num só posto (o <<chefe>>). O patrão utiliza freqüentemente mal os operários que ele encarrega desta função social (controle-repressão) sobre seus companheiros, colocando diante de si o fato que eles realizam *ao mesmo tempo* igualmente uma função resultante da divisão técnica do trabalho. Os homens são assim encarregados de duas funções distintas e contraditórias: é, se eles aceitam o posto e suas obrigações, a relação de forças sociais em presença que lhes fazem submeter, nos momentos decisivos, às vezes ao patrão, às vezes aos operários.

Ocorre o mesmo nas Universidades, mas em condições muito particulares, que se deve *conhecer* absolutamente.

O que se chama tradicionalmente <<a independência da Universidade>> ou suas *independências* (por exemplo, o fato que a polícia não possa intervir em nenhum estabelecimento universitário sem ter sido chamada lá pelo Reitor ou seu representante; o fato que os professores sejam escolhidos mais freqüentemente por seus pares; que os consagrados, os diretores da E.N.S<sup>161</sup>, sejam *eleitos* por seus pares, etc) exprime a situação particular e <<privilegiada>> da Universidade sob a relação da divisão social do trabalho.

Por que esse <<privilégio>> da Universidade? Uma longa luta de resistência no poder, há séculos, deu à Universidade essa situação particular que a coloca relativamente ao abrigo do empreendimento governamental, quer dizer a política de classe da burguesia. Por que esse <<privilégio>> da Universidade? Porque, por meio de mil e uma formas da longa luta que a estabeleceu e reforçou, a sociedade de classes teve que consentir ao organismo que distribui o saber de que ela tem necessidade, e que, o distribuiu, é freqüentemente também o mais apto em o produzi-lo (descobertas científicas), a independência que esse organismo tem necessidade, em função da natureza mesma do objeto que faz toda sua atividade: *o saber*, - que desperta o espírito crítico e exige a liberdade de pensamento indispensável ao nascimento e ao desenvolvimento de toda ciência. É nas grandes cidades medievais <<livres>> quer dizer emancipadas da tutela política feudal, como Paris e Bolonha, que nasceram as primeiras Universidades. É no seio das Universidades que se desenvolveram os grandes debates científicos e filosóficos, nos quais o destino da ciência moderna se transformou, e então bem freqüentemente o desenvolvimento da civilização moderna. Tradicionalmente, a Universidade representa os valores <<liberais>>: espírito crítico, liberdade da pesquisa científica, liberdade da discussão científica, etc., que não são, como alguns dizem perigosamente, redutíveis ao *individualismo burguês*, mas autênticos valores científicos. Seria muito grave confundir a *liberdade* de que toda atividade científica tem necessidade, como o próprio ar de sua respiração, como condição fundamental de toda pesquisa científica, com a ideologia do <<liberalismo>> *econômico e político* da burguesia. Seria extremamente perigoso confundir as formas científicas, às

---

<sup>161</sup> École Normale Supérieure, Nota do Tradutor. Nas demais notas serão indicadas apenas a abreviação N.T.

vezes necessariamente *individuais*, que dirigem, nas circunstâncias dadas, *toda atividade científica criativa* (durante séculos as invenções científicas foram na maioria das vezes obra de indivíduos isolados: o próprio Marx foi único em sua descoberta, com Engels; Lênin foi único em duas ou três circunstâncias decisivas para a história da humanidade etc.) com as formas jurídica e política da ideologia individualista burguesa e pequeno-burguesa. Agrupar a pesquisa *individual* (às vezes absolutamente indispensável) com o *individualismo jurídico, político e ideológico da burguesia*, opor sem crítica, logo, arbitrária e sistematicamente, as formas *coletivas* às formas individuais ou liberais, bem fundadas, da pesquisa científica; condenar as últimas como se elas fossem manifestações da ideologia <<liberal>> ou <<individualista>> da burguesia: esses são pontos de vista perigosos tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista político e ideológico. Não é, para nós marxistas, a *forma* da qual um saber é, ou bem transmitido, ou bem assimilado, ou bem descoberto, que constitui o <<elo decisivo>> em questão, mas a qualidade do próprio saber. Constituir grupos de estudantes de boa vontade dando-lhes a impressão de que basta se reunir e trabalhar arduamente para adquirir a posição de pesquisadores (<<pesquisador coletivo>> no vocabulário psicossociológico), sem se perguntar previamente se eles detêm o nível de conhecimentos científicos que constituem o mínimo *absoluto* a partir do qual se pode realmente falar de pesquisa científica, sem se perguntar previamente se acidentalmente certas formas coletivas de trabalho não constituem um obstáculo à mostra (como é, às vezes, o caso e, geralmente, quando se trata de descobrir conhecimentos científicos novos, capazes de esclarecer e de criticar as ilusões ideológicas esmagadoras nas quais *todo o mundo é prisioneiro* – é nestas condições que Marx foi necessariamente único, e Lênin necessariamente único, por exemplo, no momento das Teses de Abril, ou Engels necessariamente no momento da publicação da crítica do programa de Gotha); é correr o risco de uma decepção, que pode desencorajar os esforços mais generosos.

O liberalismo da Universidade é hoje um valor *político* real, na luta contra a transformação da organização pedagógica em um instrumento submetido aos próprios objetivos da tecnocracia no poder, quer dizer aos únicos objetivos da burguesia monopolista. Negligenciar este valor seria um erro político. Hostilizar os Universitários já que, sendo <<liberais>>, eles são <<velho jogo>>, ofender as tradições liberais da Universidade, seria cometer

um erro político. Condenar <<o individualismo>> em geral, sem distinguir cuidadosamente de um lado o individualismo ideológico burguês, e de outro lado a necessidade da pesquisa individual *em todos os casos* (e particularmente nos casos onde o trabalho *individual* se manifesta em *formas coletivas* racionais, que podem viver somente sob a condição de um desenvolvimento e de uma racionalização superior do próprio trabalho individual, seria cometer segundo o caso ou um erro científico, ou um erro político, ou os dois e, geralmente, graves erros.

O conhecimento científico das condições e dos pontos de aplicação da divisão social do trabalho e de seus efeitos na Universidade é *indispensável* para todo trabalho político (e sindical) na Universidade.

No entanto, o que é justamente notável no caso da Universidade, é que a *divisão social do trabalho, logo a dominação de classe* intervém *massivamente* na Universidade, mas não somente, nem sempre prioritariamente lá onde os teóricos estudantes e não-estudantes a procuram. Ela intervém *massivamente*, e sob uma forma <<obscurecida>>, (é porque, sem dúvida, nós não a vemos sempre) no próprio *objeto* do trabalho intelectual: no *saber* que a Universidade é encarregada de distribuir aos estudantes.

Observam-se bem, em geral, os efeitos da divisão social do trabalho, quer dizer, da dominação de classe, em certas medidas governamentais graves (controle da nomeação dos professores<sup>162</sup> pelos prefeitos, criação de um posto de Secretária geral da Educação nacional, política de nomeação dos Reitores, funcionários dependentes diretamente do ministro, projetos de reforma do ensino de caráter tecnocrático, antidemocrático, etc.). Aquilo é justo: todas essas medidas, todos estes programas têm uma razão de classe. Pode-se antecipar que as medidas governamentais de caráter <<autoritário>> se chocam com a organização inteira da Universidade, e pode-se então questionar seriamente sobre a resistência dessa organização inteira, apenas algumas personalidades reconhecem essa política autoritária (muitos *Reitores* eles mesmos a recusariam). Os projetos governamentais de reforma do ensino são mais perigosos, pois eles podem empregar justamente apoio a certas palavras de ordem ou certas reivindicações errôneas, certamente sobre alguns argumentos teóricos confusos. (Por exemplo, os tecnocratas mais esclarecidos não são em

---

<sup>162</sup> Seria especificamente os Instituteurs. São professores responsáveis pela École maternelle (2 a 6 anos) ou a École primaire (6 a 11 anos) no ensino público francês. N.T.

princípio contra o <<salário estudantil>>; com uma boa *seleção* e uma boa orientação profissional precoce execrável pela ciência, mas útil à tecnocracia, esta seria incontestavelmente, para o governo burguês dos monopólios, uma medida *economicamente tolerável* e uma medida *politicamente muito rentável*, que ganharia a sua <<compreensão>>, calculável em moeda corrente, os semi-intelectuais que formariam então a Universidade assim reformada). De todas as maneiras, a luta por uma reforma do ensino ultrapassa os limites apenas da luta estudantil, ela interessa a todo corpo docente do ensino dos três graus, do técnico e do C.N.R.S.<sup>163</sup>, ela interessa também à nação inteira, quer dizer àquilo que nos interessa, as organizações dos operários, os sindicatos operários, ao dirigente da C.G.T.<sup>164</sup>, e o Partido Comunista. Conduzir a luta pressupõe união de todas as competências e de todas as forças universitárias e populares.

Entretanto, não se <<observavam>> os efeitos da divisão social do trabalho *que* nas medidas política, e administrativa, do governante, o ponto estratégico número um da ação da classe dominante, de ação de sua *ideologia*, que se exerce no seio mesmo do *saber* que os estudantes recebem de seus professores<sup>165</sup>, neste ponto, *a verdadeira fortaleza da influência da classe na Universidade permaneceria intacta*, logo é *pela natureza própria do saber* que ela dá aos estudantes, que a burguesia exerce sobre eles, senão instantaneamente, pelo menos em curto prazo a mais *profunda influência*. É no saber que é ensinado na Universidade que passa *a linha divisória permanente da divisão técnica e social do trabalho, a linha de divisão de classe mais constante e mais profunda*.

O saber distribuído é uma verdadeira *ciência*? Então sua distribuição corresponde verdadeiramente a uma necessidade *técnica*, logo a função pedagógica é em essência *sã*, mesmo se suas *formas* são relativamente <<velhas>> e a reformar. O saber distribuído é uma pura ideologia? Como em certas disciplinas ou em certos cursos? Então a função pedagógica está a serviço de uma ideologia e, logo, de uma política de classe, *mesmo se as <<formas>> de ensino são muito <<modernas>>*. O saber ensinado é de natureza incerta, as

<sup>163</sup> Centre National de la Recherche Scientifique (Centro Nacional da Pesquisa Científica) órgão público francês de pesquisa científica no ensino superior. N.T.

<sup>164</sup> Confédération Générale du Travail (Confederação Geral do Trabalho) N.T.

<sup>165</sup> Especificamente o termo *Maître* - usado na acepção genérica, que no Brasil, compreendemos como Professor, Educador. Louis Althusser emprega freqüentemente o termo *maître* de forma ampla, que na maioria das vezes designa o Professor Universitário (do curso superior) e quando não o utiliza assim, o filósofo especifica o nível de ensino o qual se refere. N.T.

<<ciências>> ensinadas são de natureza ainda incertas, problemáticas, sem estatuto definido, hesitando entre a ideologia e a ciência, e se fixam geralmente no nível de técnicas carregadas de ideologia? Logo a própria função pedagógica é ambígua, com duplo emprego, técnica por uma parte, e político-ideológica por outra parte, *quais que sejam as formas <<velhas>> ou modernas nas quais este semi-saber é distribuído*. Todos os estudantes reconhecerão, neste último caso, a maior parte das disciplinas literárias, história literária, filosofia, o direito em sua generalidade, e mesmo por ocasião da história, que têm frequentemente o lugar da *ideologia* estética, ética, jurídica ou política reinante, e quase todas as ciências ditas <<humanas>> as quais são o lugar de eleição *da ideologia positivista e tecnocrática contemporânea*. Mesmo nas disciplinas das ciências da natureza, professores, estudantes e pesquisadores poderão reconhecer em *seus efeitos*, em sua própria apresentação pedagógica, a ideologia *positivista* que reina massivamente e sem ser <<contestada>> pelas *ciências da natureza*: se as formas de ensino das ciências da natureza, incluindo os famosos T.P.<sup>166</sup>, incontestavelmente os absurdos pedagógicos, inspiram somente aos estudantes a *passividade*, que certos queriam combater tornando somente *coletivo* um trabalho individual aberrante – como se a aberração concernisse somente à sua *forma* -, os *estudantes têm razão*: eles sobrevivem pela própria passividade, não tanto nas formas pedagógicas aberrantes, mas na razão profunda desta aberração, na ideologia positivista, que decompõe uma ciência viva que divide igualmente os segmentos de um corpo morto e obriga os estudantes a engolir à força, como se a verdade científica fosse *uma coisa*. Descobre-se que essa <<coisa>> permanece na garganta dos estudantes, como também na dos professores e, às vezes, na dos pesquisadores. *Eles têm razão*. Como não se terá denunciada esta coisificação (positivista) da ciência, que reina igualmente muito frequentemente em Letras<sup>167</sup>, como não se terá ordenado *contra o positivismo reinante*, uma verdadeira reforma da pedagogia, atualmente positivista no domínio das ciências da natureza (e incluída em Medicina e em Farmácia) e freqüentemente em Letras, por exemplo, exigindo organizar o ensino de *epistemologia de cada ciência* e de filosofia das ciências, *para todas as disciplinas*, (em todas, em Letras como em Ciências) e uma nova concepção do

---

<sup>166</sup> *Travaux pratiques* (trabalhos práticos) N.T.

<sup>167</sup> Incluindo as Ciências Humanas e a Filosofia. N.T.



conteúdo da ciência, conduzindo novas formas pedagógicas válidas, como não se terá feito aquilo, o essencial permanece por fazer<sup>168</sup>.

O *ponto estratégico nº1*, no qual, se representa o tipo de seu domínio de classe sobre os espíritos dos pesquisadores, professores e estudantes, é a *natureza do saber* ensinado, *saber* que uma linha de divisão de classe separa em duas: a ciência de uma parte e a *ideologia de outra parte*.

### III

Como esse saber coloca diretamente em questionamento a função pedagógica sobre a qual é fundada a Universidade, é necessário fazer disso a análise objetiva.

A função pedagógica tem por objetivo transmitir um saber determinado aos sujeitos que não possuem este saber. A situação pedagógica repousa sobre a condição absoluta de uma *desigualdade entre um saber e um não-saber*. Aqueles a quem a sociedade transmite, em suas instituições pedagógicas, o saber que ela decide mandar-lhes assimilar, representam o lado do não-saber, ou se se prefere, pois um não-saber é sempre um certo saber, o lado do saber *desigual-inferior*. Aqueles que a sociedade encarrega de transmitir aos não-cultos o saber que eles possuem, representam o lado do saber, ou do saber *desigual-superior*. A famosa relação mestres<sup>169</sup>-alunos<sup>170</sup>, professores-estudantes<sup>171</sup> é a *expressão técnica desta relação pedagógica fundamental*. Em regra geral a sociedade designa a função de mestre<sup>172</sup> a antigos estudantes, tornados mestres, que são então mais velhos que seus alunos. Mas os mestres podem, em certos casos, (cursos para pessoas idosas, cursos de reorientação, etc.) ser mais jovens que seus alunos: é muito frequentemente o caso nas

---

<sup>168</sup> Eu saliento, para evitar qualquer mal entendido, que se trata da atividade de ensino professor-estudante, de distinguir a forma do ensino (métodos pedagógicos mais ou menos válidos) e o conteúdo do ensino, (SABER mais ou menos científico, ou mais ou menos ideológico); pois uma vez feita esta distinção, determinar qual é o ponto principal, e qual é o ponto secundário – o elemento dominante, e a forma que é subordinada.

Certamente, essa conclusão não implica que falhe ao desprezar a transformação das formas do ensino! Mas que falhe ao tratá-la em sua realidade, quer dizer em função do conteúdo que a domina em última instância, quer dizer em função do saber ensinado.

<sup>169</sup> No ensino secundário. N.T

<sup>170</sup> Aluno do ensino secundário (élève du secondaire). Foi traduzido pelo termo aluno para diferenciar do estudante do nível superior.

<sup>171</sup> No ensino superior. N.T.

<sup>172</sup> Professores do ensino secundário e onde vier acompanhado do termo aluno refere-se também a este nível de ensino. Foi traduzido pelo termo mestre apenas para diferenciar do Professor Universitário. N.T

situações das grandes transformações políticas e sociais, quando se trata, por exemplo, de alfabetizar grandes massas (U.R.S.S. após 1917; China após 1949; Cuba; Argélia hoje, etc.) ou dar um ensino de base aos responsáveis políticos oriundos diretamente das massas (ex.: os Rabotfak na U.R.S.S. cita Khrouchtchev, que foi aluno, etc.). Em todos os casos, essa não é, pelo menos nas sociedades não primitivas, sobre a diferença das gerações, no entanto, sobre a qual repousa a relação mestre-aluno, mas sobre a relação pedagógica fundamental entre um *saber* e o *não-saber* deste mesmo saber.

Uma palavra de ordem que proclama <<A Sorbonne aos estudantes>> deve ser examinada sob esta relação precisa. Se essa palavra de ordem significa: a Sorbonne não pertence à polícia, ela é exata; mas a Sorbonne pertence não mais apenas aos estudantes, pertence também aos seus professores, e pertence à organização a qual permite a relação pedagógica cumprir sua função, então igualmente aos administradores <<técnicos>> da Sorbonne. Negligenciar, em numa palavra de ordem dirigida contra os governantes os quais fizeram entrar a polícia no curso de honra da Sorbonne (o Reitor estava de acordo? Se ele estava de acordo, lembrem-lhe das liberdades da Universidade? Se ele não estava de acordo, apoiaram-lhe, *publicamente*?) os professores e os administradores (dos quais alguns dos professores são eleitos por seus pares) da Sorbonne, é pedagogicamente um erro e politicamente uma injúria às convicções da maioria dos professores.

Presumir a *diferença* das *gerações*, para combater um certo número de instituições efetivamente retrógradas, pode ser também um erro. Não é a idade, nem homens, nem instituições que determina automaticamente o valor pedagógico, mas o papel efetivo que eles assumem no processo pedagógico. Não é porque a *agrégation*<sup>173</sup> data aproximadamente dois séculos que ela deve ser suprimida. Ela deve ser ao contrário *defendida*, como não será possível exigir uma forma de recrutamento que represente, seja pelo menos o papel pedagógico que ela exerce efetivamente, desprezando bem as imperfeições, seja um papel pedagógico (em relação às formas de transmissão do saber) realmente superior ao papel que ela representa atualmente. Aqueles que seriam *sistematicamente* contra <<o antigo>> pelo <<novo>> devem estar resguardados contra a armadilha da << novidade >> governamental. A tecnocracia está repleta de

---

<sup>173</sup> Título para lecionar no ensino secundário. N.T.

novas idéias e de homens inteligentes. Não se poderia de fato confundir uma reivindicação de transformação cientificamente fundada que é sempre objetivamente progressista, com a simples sedução do novo, que pode conduzir diretamente à utopia e a seus perigos políticos.

Todas as questões pedagógicas, que supõem a desigualdade do saber entre os professores e os estudantes não podem estar regulamentadas sobre uma base da *igualdade pedagógica* entre os professores e os estudantes. Que os estudantes sejam representados em todos os órgãos representativos ou consultivos de direção de uma Faculdade ou de uma Escola, e trata-se do estudante tendo a idade de freqüentar a Universidade, é uma reivindicação legítima. Que os estudantes exijam que, nesses organismos *pedagógicos*, sua representação e seus poderes de decisão *equilibrem paritativamente* as representações e poderes delegados pelos *professores*, é uma palavra de ordem errônea, não corresponde à realidade da função pedagógica. Que os estudantes exijam uma representação paritária, ao mesmo tempo *majoritária*, na gestão das atividades estudantis, que não garantem uma função pedagógica, mas uma função social, dessa forma uma palavra de ordem justa, pois corresponde a uma realidade social e política e não uma realidade pedagógica. Que os estudantes exijam uma representação conveniente a seu lugar e sua importância nos organismos consultivos da administração geral (não propriamente pedagógica) é uma palavra de ordem justificada. Que eles aceitem uma palavra de ordem (representação paritária) de um setor no qual é objetivamente justificada (excesso das atividades) para um setor no qual não é justificada (excesso de programas e de instituições propriamente pedagógicas) constitui uma transferência errônea.

Quando os estudantes desejam que suas relações de trabalho com seus professores, que supõem geralmente, mesmo no ensino superior, a desigualdade entre um saber e o não-saber deste saber, sejam organizados como se existisse uma *verdadeira igualdade* de saber entre mestres e alunos, eles arriscam se envolver em uma confusão. A sedução que exerce a pesquisa científica pode conservar este erro. As formas *coletivas* de trabalho, que existem na prática da pesquisa científica, supõem justamente essa *igualdade do saber* entre os pesquisadores, que rejeitam suas trocas e sua colaboração fecundas. Se essa igualdade existe efetivamente, então a relação pedagógica cessa, e uma relação de colaboração científica a substitui. Mas a pesquisa não supõe somente

*a igualdade do saber*: bastar-se-ia, para constituir um grupo de pesquisa, reunir um grupo de homens ou de jovens *iguais* quanto ao seu saber, poder-se-ia também manter boa relação com grupos de <<semi-pesquisadores>> e mesmo de semi-ignorantes, quer dizer, de falsos pesquisadores, do que grupos de verdadeiros pesquisadores. A pesquisa científica, em todos os domínios, nos quais essa palavra tem um sentido, supõe não a igualdade, *não importando qual saber*, mas a igualdade no *saber indispensável* para poder desejar não um simulacro de pesquisa, - que durará todo o tempo justo para descobrir sua ilusão ou sua vaidade, e que pode desencorajar aqueles que se empenharam, de outra forma, racional, de trabalho coletivo pedagógico que lhes poderia ser propostos, no entanto, como verdadeiras razões - mas uma verdadeira pesquisa. Os estudantes podem se convencer que é necessária uma longa formação para poder fazer pesquisa verdadeiramente, pelo menos, entender por pesquisa as formas da divisão técnica da pesquisa parcelar, balizada pela sociedade capitalista e em abundância nas ciências da natureza e ciências humanas, nas quais os <<pesquisadores>> são mais executantes cegos de tarefas parcelares fixadas por outros, do que verdadeiros pesquisadores: os <<semi-pesquisadores>>, vítimas das consequências da ideologia positivista reinante na própria pesquisa. Em todo caso, não é necessário chamar de *pesquisa* a simples redescoberta pessoal (ou coletiva) de um saber já existente. Senão faltaria considerar (é às vezes o caso invocado nos exemplos propostos) um trabalho bibliográfico como um trabalho de pesquisa científica.

Um trabalho coletivo, que tem por objetivo a assimilação do saber existente, pode ter um sentido racional. A organização metódica desse trabalho coletivo tem um sentido: pode poupar muito tempo e esforços aos estudantes. Mas, para apressar a assimilação de um saber *existente*, método que consiste em partir, munido de bons resultados <<participacionais>>, mas na sombra, é *tecnicamente ruim*: um trabalho coletivo voluntário tem sentido somente se é dirigido por professores ou assistentes, possuindo justamente o *saber* que os estudantes devem adquirir e a *técnica científica* da aquisição deste saber: esta técnica científica intitula-se a <<pedagogia>>. A ideologia do autodidatismo, mesmo generosa (seu entusiasmo não pode jamais de fato durar muito tempo) que se desconfia de toda forma <<direcional>>; que distingue entre os grupos de trabalho <<clássicos>> dirigidos pelos assistentes, considerados como grupos de trabalho do velho-estilo e quase-passivos, e os grupos de trabalho

<<autênticos>>, porque <<democráticos>> (quer dizer reticente em relação ao apoio que se pode esperar de um assistente) estes últimos grupos sendo considerados como os verdadeiros G.T.U.<sup>174</sup> nos quais os estudantes << se encarregam da responsabilidade de sua própria formação>>- esta tentação autodidática, mesmo dita <<democrática>>, repousa sobre uma concepção inexata da realidade, não somente do trabalho de pesquisa, mas mesmo do simples trabalho pedagógico (que supõe a ajuda daqueles que possuem o saber que os estudantes têm por tarefa adquirir). Essa concepção anarquista-<<democrática>> da pedagogia (que encontra seus títulos teóricos em certos ideólogos burgueses da pedagogia ou da <<psicosociologia>> pode proporcionar somente aos estudantes decepções, então, a iniciativa pela qual a U.N.E.F.<sup>175</sup> chamou os estudantes a formar em toda parte os G.T.U. é uma iniciativa profundamente justa e fecunda. É um absurdo perder tempo em redescobrir por meios incertos, e ao preço de esforços consideráveis, um saber pelo qual existe uma via infinitamente mais direta, porque racional. Os estudantes que agiriam assim retardariam, de fato, o momento onde eles teriam adquirido a formação requerida para se tornar os pesquisadores que eles querem ser.

Eles arriscam também muito frequentemente afastar-se da boa vontade de seus professores, que são justamente tomados com suspeita em sua própria atividade pedagógica e na validade de seu saber tomado como supérfluo. Eles podem mesmo afastar-se *politicamente*, a ponto de transformar os aliados possíveis ou os companheiros de combate, que são numerosos professores, em adversários da causa sindical ou política que defendem os estudantes. Retardando sua formação científica, os estudantes que se contentam com métodos <<participacionistas>> onde se dão a ilusão <<democrática>> do saber, se manteriam muito tempo num semi-saber, quer dizer num estado que não lhes dão as armas do conhecimento científico.

Não é por acaso se, em todos os casos, um governante burguês reacionário ou <<tecnocrático>> prefere os semi-saberes, e se, ao contrário, a causa *revolucionária* é sempre indissolivelmente ligada ao conhecimento, quer dizer, à *ciência*. É muito mais fácil manobrar intelectuais de frágil formação científica, de manobrá-los e de submetê-los a uma política que, independente do que se digam alguns, é conduzida por homens de uma grande habilidade. O que

<sup>174</sup> Grupos de Trabalho Universitário. N.T.

<sup>175</sup> Union nationale des étudiants de France (União Nacional dos Estudantes da França) atuante do ensino superior. N.T.

o governante teme acima de tudo, é a formação científica e crítica aprofundada dos intelectuais que ele é bem obrigado a formar, para suprir os quadros científicos, técnicos e outros, professores, etc. A diminuição do nível científico (que pode ser em parte o resultado involuntário, na verdade, muito real, de certas palavras de ordem puramente <<participacionistas>>, que manifestam uma desconfiança em relação aos meios efetivos da aquisição real e do aprofundamento do saber científico e teórico), serve objetivamente à política governamental, não somente em curto prazo, o que já é grave, mas em médio prazo e em longo prazo, o que é extremamente grave.

Quais são então as reivindicações <<econômicas>> que os estudantes podem, em meu ponto de vista, se dedicar sobre a simples base da situação pedagógica, da realidade pedagógica que faz deles estudantes, tendo que receber de seus professores um saber que eles não possuem ainda?

1. Primeiramente reivindicações concernentes às *condições materiais* de sua atividade intelectual: novas faculdades, organização de antigas faculdades, salas de aula em quantidade suficiente; auditórios, instalações convenientes para os T.P.<sup>176</sup>, etc.; bibliotecas, laboratórios, etc. Nessas condições, figura o financiamento de estudos o qual será tratado mais adiante, o alojamento e os problemas dos restaurantes, da assistência, etc. Essas são palavras de ordem bem comuns da U.N.E.F.
2. Em seguida, reivindicações concernentes às *condições intelectuais* de sua atividade: aumento do número de professores, multiplicação massiva do número de assistentes e professores-assistentes<sup>177</sup>, os únicos que poderão estar, se seu número é muito elevado, em contato direto e pessoal com o conjunto de seus estudantes (que, por razões técnico-pedagógicas, não deveria exceder um número oscilante, segundo as disciplinas, entre 15 e 30); registro, nos horários regulamentados pelos assistentes e professores-assistentes, das horas consagradas à assistência dos grupos de trabalho (G.T.U.) organizados pelos estudantes. Acontece, de fato,

---

<sup>177</sup> O termo é *maître-assistants* que, no ensino superior, trata-se do professor responsável pelos Trabalhos Práticos (T.P) e Trabalhos Dirigidos (T.D). N.T.

como foi o caso após a última greve da Universidade, que as reivindicações dos estudantes a respeito do aumento dos postos de assistentes sejam em parte <<satisfeitas>> sob a forma ou de *horas suplementares* praticamente impostas pelos Diretores de estudos aos assistentes, geralmente os mais dedicados, ou sob a forma de atenção ao ensino de um pesquisador, ou mais simplesmente sob a forma de horas de <<monitoria>> concedidas a um professor do secundário, acrescidas às suas responsabilidades normais no secundário. Um resultado cujo preço é então, em parte, pago pelos mais generosos ou os menos favorecidos dos professores ou assistentes. Os estudantes procurarão protestar contra algumas dessas medidas <<reparatórias>>, que lhes dão satisfações. Todas estas reivindicações devem ser estudadas em harmonia com os sindicatos dos professores (S.N.E. Sup.<sup>178</sup>, Pesquisa), tomando o cuidado de se culpar os professores do secundário (uma fórmula como: << o governo pratica a *secundarização* da Universidade>><sup>179</sup> é injusta em relação aos nossos companheiros do secundário, que fazem seu trabalho em terríveis condições e que aceitam, no entanto, postos de <<monitores>>, que são os semi-gratificados, não intelectuais, mas financiadores da Universidade). É necessário questionar a transformação dos postos de assistentes e professores-assistentes, o aumento massivo dos postos de assistentes e professores-assistentes, o fim da obrigação feita aos assistentes e professores-assistentes de assumir horas suplementares.

---

<sup>178</sup> Syndicat national de l'enseignement supérieur (sindicato nacional do ensino superior) N.T.

<sup>179</sup> Essa política é em proporção mais lamentável do que somente uma questão de formulação sem dúvida. Parece que a expressão de <<secundarização>> visa também, senão sobretudo, um certo método de ensino, que, por exemplo em certas sessões ou em algumas *Importantes Escolas*, submete os estudantes a um verdadeiro horário, e às formas escolares calcadas sobre aquelas dos *liceus*: cursos obrigatórios se sucedem quase sem interrupção, divisão correlativa dos programas e matérias, etc. Em alguns outros casos, o espírito do ensino visa dar uma preparação integral a um exame, sem deixar nada ao acaso, mas à iniciativa dos estudantes. É certo que um método deste gênero <<mastigado>>, mais o saber dispensado aos estudantes que ela não os prepara para adquirir eles mesmos, ajudando-os conveniente e metodicamente, o saber que deve lhes resultar. É no que ela pode fazer pensar em quais aspectos, às vezes reais, certos cursos do secundário. No ensino superior é sem sentido querer <<mastigar>> sistematicamente todo o saber ensinado aos estudantes (no secundário também, aliás, mas em formas diferentes). Não necessitaria concluir a condenação de todo ensino didático: é indispensável, mas tem por objetivo desaparecer o mais rápido possível nas formas mais livres, desde que os estudantes têm posse de um método de trabalho e de conhecimentos suficientes para que seu trabalho pessoal seja fecundo, - o que implica, aliás, a necessidade de controles racionais.

3. Palavras de ordem concernentes à racionalização das *formas de ensino*: reconhecimento oficial dos G.T.U. assistidos pelos professores, professores-assistentes e assistentes (incluindo salas de trabalho, locais para os G.T.U., etc)<sup>180</sup>. Transformação das formas aberrantes (os T.P.) de ensino, etc<sup>181</sup>. Palavras de ordem concernentes à implementação e a organização de um *ensino de introdução* sistemático e progressivo dos princípios teóricos e metodológicos, das disciplinas técnicas indispensáveis à pesquisa científica em todas as disciplinas, e isso *a partir do início da licença*<sup>182</sup>: cursos fundamentais poderiam assim dar conhecimentos de base: bases teóricas, metodológicas e técnicas necessárias à formação de base dos futuros pesquisadores. Cursos de matemáticas para os filósofos, cursos de epistemologia das ciências humanas (alguns cursos desta natureza não figuram em programa algum), cursos de epistemologia das ciências da natureza de acordo

---

<sup>180</sup> O apelo à formação de Grupos de Trabalho Universitário exprime, numa palavra de ordem clara e justa, as necessidades dos estudantes, e seu desejo de uma atividade intelectual autêntica nos quadros de ensino que eles recebem. Basta, para dar todo sentido a esta palavra de ordem, que é nela mesma uma verdadeira inovação criadora, determinar sua forma racional: organizando as condições nas quais as G.T.U. poderão se desenvolver. Condições materiais a princípio. Mas ao mesmo tempo e também condições intelectuais justas: solicitando aos assistentes e professores seus conselhos teóricos e técnicos para o trabalho, seja para empreender, seja empreendido, cada vez que sua ajuda é objetivamente necessária e útil. Desta forma racional os G.T.U. conhecerão um grande desenvolvimento e contribuirão realmente para renovar os métodos clássicos de ensino, para o bem dos estudantes a princípio, mas também para o bem dos professores e assistentes, que conhecerão melhores que antes as necessidades dos estudantes, e enfim, em certos casos, para o bem do ensino, que atingirá rapidamente um nível mais elevado. Para que o futuro dos G.T.U. e seus efeitos benéficos sejam garantidos, é necessário com toda urgência multiplicar os postos de ensino, então ligar o apelo aos G.T.U. às demandas de criação de postos (assistentes, professores-assistentes, professores).

<sup>181</sup> Sob essa relação, o protesto geral dos estudantes contra o <<*cours magistral*>> adquire todo seu sentido. Um professor que fala diante de 300 estudantes ou mais fechados em um auditório lotado, não pode após seu curso <<abrir o diálogo>>, no entanto, desejável a todas considerações, tanto para os estudantes como para o professor ele mesmo. Em certos casos essas são as condições próprias do ensino (300 estudantes num auditório lotado) que praticamente o priva. Em outros casos o próprio método do professor. A cada caso típico corresponderá uma reivindicação adaptada: seja multiplicação dos auditórios, e aumento massivo do número de professores e assistentes: seja a reivindicação da modificação do método, - sejam os dois ao mesmo tempo. Considerar-se-á também certos hábitos reinantes em alguns ensinamentos ou algumas faculdades: esses não sempre os mesmos. Em algumas faculdades numerosos professores aceitariam sem dúvida abrir o <<diálogo>> no fim de um curso, responder às questões, e mesmo (quando se trata de matérias problemáticas) de instaurar um debate: relações pedagógicas mais pessoais e mais racionais poderiam assim começar a se instaurar, e se desenvolveriam rapidamente. Em outras faculdades, onde os hábitos são mais fortes, o problema deveria sem dúvida previamente ser colocado publicamente, por uma argumentação cuidadosamente estudada levando à proposições racionais. A crítica do << *cours magistral* >>, que a prática domina o ensino em certas faculdades, leva naturalmente à retomada das condições atuais dos materiais dos cursos, é uma das preocupações essenciais da U.N.E.F.

<sup>182</sup> Formação para lecionar no ensino superior, após o *baccalauréat*, com duração de três anos. N.T.



com a disciplina para todas as disciplinas científicas (alguns cursos desta natureza não figuram em programa algum); curso de filosofia das ciências para *todas* as disciplinas, etc. É nesta via que se devem comprometer as reivindicações dos estudantes, legitimamente preocupados em se encontrar com conhecimentos suficientes para abordar a pesquisa, o dia em que eles teriam a oportunidade de fazê-la ou simplesmente para dominar verdadeiramente, e então conduzir bem sua atividade intelectual e profissional. A implementação desses cursos teóricos fundamentais contribuirá certamente em fazer surgir os verdadeiros problemas teóricos implicados em toda pesquisa e as ideologias que os recobrem.

A modificação e a defesa dessas reivindicações surgem normalmente na U.N.E.F., quer dizer no sindicato estudantil. Toda essa ação sindical deve se desenvolver sobre a base de uma ampla associação com os sindicatos dos professores e mesmo com os professores não sindicalizados ao S.N.E.Sup. ou na Amicale<sup>183</sup>, assim como em outros. Ela terá resultados pedagógicos e políticos favoráveis, pois ela repousa sobre uma base justa, sobre uma análise adequada da realidade. Os professores reconhecerão a justeza das palavras de ordem dos estudantes, participarão bem mais amplamente em sua ação e, se eles não estão ainda esclarecidos sobre suas razões, poderão reconhecer a seriedade e a legitimidade de uma das formas nas quais se exerce a ação dos estudantes comunistas e do Partido.

Eles se convencerão de que os estudantes comunistas consideram a aquisição de um *verdadeiro saber*, de um saber científico, e então *a distinção fundamental entre de uma parte o verdadeiro saber, e de outra parte os falsos saberes* (as ideologias), como uma preocupação essencial e como a razão mais profunda de sua ação. Poderão um dia, auxiliados por seus colegas comunistas, se convencer de que se os estudantes comunistas são os mais ligados à força e ao desenvolvimento do conhecimento científico, não é por razões de pura *tática*, mas por razões profundas: seu primeiro dever profissional de estudante é seu dever diante o conhecimento *científico*, exatamente porque seu primeiro dever de comunista é seu dever diante à *ciência* marxista-leninista. Assim, eles ganharão na ciência marxista-leninista o respeito de todos seus companheiros e

---

<sup>183</sup> Apesar de não especificar qual, pressupõe-se uma Associação de Professores de forma genérica. N.T.

de todos seus professores, que se convencerão de que a validade da causa do comunismo é bem fundada, não sobre objetivos políticos ou ideológicos (são consequência disso), mas sobre a *ciência*, ao mesmo tempo a ciência do desenvolvimento das formações sociais (*materialismo histórico*) e a ciência da distinção da verdade do erro, a distinção da ciência da ideologia, que é o *materialismo dialético*, a filosofia marxista-leninista. Vê-se como uma posição justa das reivindicações <<sindicais>>, que levam em consideração a realidade mesma da função pedagógica da Universidade, pode e deve permanecer, mesmo diretamente, sobre consequências políticas.

É dessa forma que se encontra concretizado o *elo real* que deve existir, em toda ação comunista refletida e consequente, entre as reivindicações <<econômicas>> ou corporativas e as reivindicações *políticas gerais*. Não poderia ser apenas uma questão momentânea fixar o sindicato estudantil, que deu provas brilhantes da consciência *política* dos estudantes, somente na reivindicação <<econômica>>. Isso seria próprio do *economicismo*. Lênin insistiu incansavelmente que os comunistas, militando no sindicato de massa, devem lutar continuamente para que o sindicato definisse reivindicações e palavras de ordem <<econômicas>> *justas*. Dessa forma ele compreendia que os comunistas deveriam se precaver de dois erros graves: 1º seja de se satisfazer com reivindicações econômicas <<puras>>, que são aquelas que se impõe na consciência dos trabalhadores sem formação política (pela qual se constitui no economicismo); 2º seja de se posicionar artificialmente sobre reivindicações econômicas mais ou menos consideradas como inferiores (<<*quantitativas*>>) reivindicações políticas gerais (mais nobres: <<*qualitativas*>>), de se posicionar diretamente, sem se dar conta da ligação real existente na realidade, o político sobre o econômico (por qual se permanece no aventurismo). Os comunistas não são anarco-sindicalistas ou <<economistas>> social-democratas, que, ou negligenciam a política, ou fazem uma política reformista vergonhosa, que isolam sistematicamente a ação sindical (sindicalismo não-político). Os comunistas não são mais <<políticos>> que se *servem*, para atingir seus fins políticos, do sindicato, das reivindicações econômicas, como simples *meios* que utilizam (senão exploram) para perseguir *fins políticos revolucionários*. Eles não são políticos cínicos. Os comunistas, segundo Lênin, têm como dever trabalhar no sindicato para conduzir o sindicato sobre palavras de ordem sindicais *justas*, quer dizer fundadas sobre uma análise

objetiva rigorosa da realidade das condições de vida e de trabalho dos membros da profissão. Nisso, os comunistas são *consequentes*, pois seus fins políticos e sociais não são *ideais* vazios e arbitrários, sem relação com a realidade presente e o desenvolvimento da realidade presente. Elas não são mais fins reais e realistas, que mesmo generosos, deveriam ser alcançados por *não importa qual meio* (o bom fim justificando os meios, incluindo a utilização, a exploração da consciência sindical e da organização sindical das massas): os comunistas não são nem utopistas nem voluntaristas. Os fins perseguidos pelos comunistas são fundados realmente, na realidade, e esse fundamento dos fins na realidade objetiva é o resultado de uma análise *científica* da realidade, efetuada sobre a base da ciência marxista-leninista do desenvolvimento da sociedade. Esses fins políticos e sociais gerais são então fundados na realidade presente, e deve-se poder *verificar* até no detalhe, incluindo no nível da reivindicação <<econômica>>. A própria realidade <<econômica>>, em suas formas mais imediatas (aquelas que concernem às condições de existência e de trabalho de cada categoria de trabalhadores, logo suas reivindicações e palavras de ordem <<econômicas>>) devem dar lugar a essa análise, essa *demonstração*. É sobre essa necessidade racional que é fundada a prática sindical dos comunistas. Quando eles analisam pacientemente, cientificamente, as condições de vida e de trabalho de sua categoria profissional, os comunistas que militam no sindicato encontram de fato, em seu domínio próprio, o *fundamento real* (embora parcial, pois cada categoria ocupa somente um setor determinado e parcial no processo de produção total), logo *cientificamente analisável*, fins políticos gerais perseguidos pelo Partido; eles encontram de fato na própria realidade que cede lugar às reivindicações <<econômicas>> *a realidade do elo que deve uni-los, diretamente ou indiretamente, nos fins políticos do Partido*, que são fundados sobre a análise da realidade social existente em seu conjunto e a necessidade imanente de seu desenvolvimento.

É porque toda reivindicação econômica bem fundada, quer dizer repousando sobre uma análise científica das condições de vida e de trabalho da profissão, contém necessariamente nela mesma uma significação *diretamente política* e conduz pouco a pouco aos objetivos políticos gerais definidos pelo partido. Essa significação, diretamente política, inclusa em toda reivindicação <<econômica>> justa, quer dizer, científica, pode dar lugar a uma *palavra de ordem diretamente política*, ou permanecer *latente*, no estado de palavra de

ordem <<econômica>>. Tudo depende então do estado da consciência política dos trabalhadores. Como a reivindicação <<econômica>> justa é fundada sobre a realidade das condições de vida e de trabalho da profissão, todos os trabalhadores podem reconhecer nela a justiça, adotá-la e defendê-la. Sua experiência política própria, esclarecida pelas explicações políticas que lhes dá a organização comunista da ação, pode conduzi-los a tomar diretamente consciência do sentido *político* de sua reivindicação econômica justa. Por lá, alguns entre eles ascendem à consciência política e se transformam em revolucionárias, que vão suprir a organização política. Mas, de todo modo, *a maioria dos trabalhadores da profissão permanece sempre sobre posições econômicas, sindicais, sem aderir à organização política*. Nesse caso, se a reivindicação econômica é justa, não custa aos comunistas mostrar seu *elo objetivo* com os objetivos políticos e as palavras de ordem políticas do Partido, em condição de dar as explicações objetivas e científicas indispensáveis ao entendimento da necessidade deste elo e dos objetivos em causa.

É nesse sentido que as reivindicações e as palavras de ordem do sindicato se são justas, quer dizer, cientificamente fundadas, podem ou diretamente, ou indiretamente conduzir à *palavras de ordem políticas*, resultar numa conscientização política, e permitir reunir *organicamente*, e não *artificialmente* as palavras de ordem *políticas* de nosso tempo- que sejam suas palavras de ordem internacionais como a luta pela paz (coexistência pacífica), a luta contra o imperialismo, o apoio do movimento de liberação nacional nos países do <<Terceiro-mundo>>; nacionais como a luta contra a política dos monopólios e o poder gaullista que é origem do instrumento de Estado; a luta por uma democracia renovada; ou mais especificamente universitárias e estudantis, como a luta para salvaguardar as liberdades universitárias, por uma verdadeira reforma democrática do ensino, contra a barreira de classe da seleção estudantil desde o secundário, a luta por um financiamento de estudos – incluindo a luta para a vitória, na esfera do próprio saber, da verdadeira ciência sobre as semi-ciências ou sobre a ideologia e a luta por formas racionais de ensino (verdadeiros G.T.U., T.P., etc.).

#### IV

Quais são a meu ver os princípios que podem guiar a ação dos estudantes comunistas em suas próprias tarefas?

1) Sua tarefa fundamental é a tarefa *diante da teoria científica marxista-leninista*.

Essa tarefa não pode se confundir com o conceito muito vago de <<trabalho ideológico>> que recobre muito frequentemente duas realidades distintas. A denominação <<trabalho ideológico>> recobre de fato:

a) O trabalho *teórico* ou prática teórica que repousa sobre os conhecimentos da ciência marxista-leninista, conhecimento que deve dar lugar a um trabalho de estudos sistemáticos, posteriormente, quando as condições científicas estão reunidas, em uma pesquisa científica na própria teoria marxista, para enriquecê-la de descobertas científicas demonstradas e demonstráveis.

b) O trabalho *ideológico*, ou prática ideológica, quer dizer a ação e a luta ideológica: por qual é necessário compreender no sentido marxista estrito, a *luta ideológica*, quer dizer a luta dirigida, nos diferentes *domínios da ideologia existente* (religião, <<filosofia>> - quer dizer filosofias não marxistas. - direito, moral, arte, etc.) *contra estas ideologias*, para criticá-las, reluzi-las, enfraquecê-las ou transformá-las, permitindo aqueles que são as vítimas abusadas de se libertar, quer dizer para ajudá-los a se libertar, e passar da servidão ideológica à liberdade científica.

Essa luta ideológica repousa, bem entendido, sobre os princípios da *ciência* marxista-leninista sobre a teoria marxista-leninista: mas ela [a luta ideológica]<sup>184</sup> não se confunde com ela [a *ciência* marxista-leninista]<sup>185</sup>. Ela é uma prática específica, a aplicação científica dos princípios teóricos marxistas *no domínio da ideologia*, exatamente como a luta política é a aplicação, no domínio da realidade política, dos princípios da teoria marxista, e a luta econômica é a aplicação, no domínio da economia, da teoria marxista.

*Tomar a luta ideológica ou prática ideológica marxista*, (que é somente a aplicação prática da teoria marxista no *domínio objetivo da ideologia existente*, e não a própria teoria marxista, prática teórica marxista) *pela própria teoria marxista*, é um grave erro *teórico*, que tem inevitavelmente, como todo erro teórico, consequências práticas nefastas. A teoria ou prática que como tal (que tem por objeto o objeto da ciência marxista, quer dizer, o objeto do materialismo

---

<sup>184</sup> Inserção do Tradutor.

<sup>185</sup> Inserção do Tradutor.

dialético: separar a ciência da ideologia e todas suas conseqüências em relação ao materialismo, - teoria-, e a dialética, - método-, desta prática científica; e o objeto do materialismo histórico: o desenvolvimento das formações sociais), não pode em caso algum ser teoricamente confundido com a prática *ideológica*, que tem um objeto completamente diferente: a saber, a *aplicação prática* dos princípios e conseqüências teóricas da *teoria* marxista-leninista no domínio objetivo da *ideologia existente*.

A tarefa fundamental de toda organização comunista diz respeito a seus deveres quanto à teoria marxista-leninista, - condição prévia da luta no domínio da ideologia como nos domínios econômico e político.

Ela implica – parece-me – duas obrigações:

- a) a assimilação por todos os estudantes comunistas da teoria marxista-leninista;
- b) a difusão, a defesa e o esclarecimento da teoria marxista-leninista.

A assimilação da teoria pelos estudantes comunistas é uma obrigação feita a cada estudante comunista. Mas a organização pode, por sua conta, dar aos estudantes os meios apropriados, seja sob a forma de Grupos de Trabalho Teórico, seja pela participação nas organizações existentes (C.E.R.M.<sup>186</sup>, Universidade Nova, etc.)

A difusão da teoria marxista-leninista não pode se resumir na venda da <<literatura>>, das obras clássicas do marxismo, etc. *Claramente*, poderia ter a capacidade, em minha opinião, cada um de seus membros [da organização comunista]<sup>187</sup>, ou de uma análise fundamental de um ponto da teoria marxista, ou uma explicação de um texto essencial de Marx, Engels, Lênin, etc. Conferências destinadas ao grande público estudantil poderiam ser organizadas nas cidades universitárias pela U.E.C.<sup>188</sup>, em harmonia com os universitários comunistas e os pesquisadores membros do C.E.R.M. Os próprios estudantes encontrarão as formas mais apropriadas. Um curso de filosofia marxista e de materialismo histórico poderia ser estabelecido em um momento oportuno, para ajudar na difusão da teoria-marxista.

<sup>186</sup> Centre d'études et de recherches marxistes (Centro de Estudos e de Pesquisas Marxistas). N.T

<sup>187</sup> Inserção do Tradutor.

<sup>188</sup> L'Union des Étudiants Communistes (União dos Estudantes Comunistas) atuante no ensino superior e constitui o Mouvement Jeunes Communistes de France (MJCF) – Movimento dos Jovens Comunistas na França. N.T.

Essa difusão da teoria marxista deve ser encarada como uma tarefa *específica*, distinta da luta ideológica no domínio da ideologia teórica (crítica filosófica, gnosiológica, moral, jurídica, religiosa, estética, idealista, etc.) que constitui uma tarefa *diferente*, embora ligada à primeira.

Todas as outras tarefas dos estudantes comunistas podem se agrupar nessa tarefa fundamental. Elas são concebidas como aplicações científicas da teoria marxista nos diferentes domínios da prática da luta econômica, política e ideológica.

## 2) *Luta econômica e luta política*

Eu queria lembrar aqui, em algumas palavras, os princípios marxistas que permitem esclarecer uma dificuldade dos estudantes - eles não são os únicos - demonstrou, após muito tempo, a experiência.

Os estudantes comunistas militam no sindicato estudantil, a U.N.E.F.

Sua ação no sindicato é determinada pela teoria marxista-leninista *relações* que o Partido (ou uma organização comunista) deve manter com uma organização de luta *econômica* (o sindicato de massa).

A plataforma de um sindicato de massa (U.N.E.F.) não pode ser idêntica à plataforma da organização comunista (U.E.C.). A U.N.E.F. exprime reivindicações *gerais* das massas dos estudantes, que, não tendo atingido o nível de consciência política dos comunistas, não podem adotar as posições políticas da U.E.C.

A plataforma do sindicato estudantil comporta reivindicações <<profissionais>>, em particular, as reivindicações econômicas de base: financiamento de estudos, restaurantes universitários, alojamento estudantil, co-gestão das obras, representação dos estudantes nos organismos universitários; as reivindicações materiais e intelectuais concernentes às condições do trabalho universitário, etc.

Se o sindicato pode *ir além* e tomar posição sobre as questões diretamente *políticas* (como ele o fez a respeito da luta anticolonialista e a guerra da Argélia, como o fez sobre a paz e o desarmamento, contra a política gaulista da força atômica, da juventude, etc.), os estudantes comunistas sustentam essa ação política na medida do possível e auxiliam a ação do sindicato a se orientar em relação às posições políticas justas.

Os estudantes comunistas consideram de um lado a *própria natureza do sindicato estudantil*, de outro lado a teoria marxista *das relações* entre uma organização comunista e o sindicato de massa.

O sindicato estudantil (a U.N.E.F.) apresenta uma característica particular, no fato de que os estudantes não estão comprometidos com o processo *direto* da produção: seu trabalho não é um trabalho social, ele não produz valor de troca. O <<produto>> do trabalho de um estudante, que é a *assimilação* progressiva e metódica de um *saber*, não é, como um trabalho intelectual, uma mercadoria. Não é uma produção de valor, é um <<consumo>> de um saber acumulado, <<consumo>> que apresenta a característica de conservar sob a forma de *capacidades* o saber que ele consome. Essas capacidades definem o *valor* da força de trabalho do estudante quando encontra no mercado de trabalho uma demanda de trabalho (emprego) correspondente a sua oferta. Pode <<oferecer>> essa força de trabalho antes do fim de seus estudos (suas capacidades no momento, durante os estudos) no mercado, por exemplo dando, paralelamente a seus estudos, lições particulares, tirando as <<dúvidas>>, substituindo um médico, ou aceitando diferentes formas de trabalho penoso. Mas então, se ele continua seus estudos, realiza dois trabalhos distintos: um trabalho social, produtor de valor de troca (lições particulares) remuneradas e seu trabalho de estudante, atividade de assimilação de um saber.

É impossível, na teoria marxista, confundir a *atividade de assimilação* <<consumo>> de um saber, conservando este sob formas de capacidades, (elas mesmas em transformação ao mesmo tempo e proporcionalmente que se prosseguem os estudos) com um *trabalho social*. O conceito de <<salário estudantil>> é então sem fundamento teórico, do ponto de vista econômico marxista. A reivindicação estudantil por uma remuneração deve então ser fundamentada sobre uma base completamente distinta, considerando o fato de que o trabalho do estudante não é um trabalho social diretamente produtor de valor de troca.

Essas condições particulares fazem do sindicato estudantil um sindicato particular. Todos os sindicatos têm por objetivo a defesa dos interesses econômicos de seus membros, inseridos *diretamente* no processo da produção. O



sindicato estudantil defende os interesses materiais e outros [interesses]<sup>189</sup> de seus membros que não estão *diretamente* inseridos na produção social.

Essa condição particular pode provocar *duas tentações*:

1) A primeira consiste, como se tem visto às vezes no decorrer destes últimos anos, em desenvolver, em contradição com a realidade, uma teoria que tenta demonstrar que o trabalho estudantil seria produtor de *valor de troca* e deveria então ser retribuído como força de trabalho produzindo valor. Esse esforço teórico não pode dar resultado. A reflexão dos estudantes os conduziu então a compreender a formação que a sociedade dá aos estudantes como um *investimento*, priorizando assegurar a qualificação elevada da força de trabalho dos futuros quadros do processo social da produção; eles então visaram reivindicar uma remuneração estudantil inserida no *investimento*, ou fundada no *estabelecimento* do salário global, que é atualmente recebido somente durante o período de vida produtiva (um <<pré-salário>> em relação ao futuro salário, como ao inverso, a aposentadoria seria um pós-salário recebido após o salário). Formalmente essa teoria é justa, *mas ela faz abstração de duas condições fundamentais*. Primeiramente esse *investimento*, remuneração ou estabelecimento supõe uma sociedade capaz de *planificar* sobre uma longa duração, ou seus investimentos, ou o estabelecimento do salário (quer dizer, supõe que o regime capitalista não seja o regime capitalista). Em seguida, o regime capitalista não avalia manifestamente, no estado atual da organização universitária (essa poderia ser diferente em uma reforma tecnocrática, nós a vimos) a necessidade desta medida: a manutenção da força de trabalho dos estudantes sendo, a grosso modo, garantida pelos recursos familiares, bolsas e o trabalho penoso.

Dessa forma nós tocamos no *aspecto verdadeiramente importante* da questão tão debatida da *origem social dos estudantes*. Os estudantes do Ensino Superior, quer dizer os estudantes que deviam, em sua grande massa, (com exceção de uma minoria muito pequena) *recursos econômicos a seus pais*, para prosseguir seus estudos além do secundário, podem geralmente subsistir, (sob a reserva da distribuição de um número reduzido de bolsas de estudo), quer dizer, manter sua força de trabalho durante a duração de seus estudos. Todos os argumentos morais e psicológicos invocados contra este *fato econômico* não

---

<sup>189</sup> Inserção do Tradutor.

podem encobrir este *fato*: o regime capitalista, a menos que se comprometa com as condições que definiria ele mesmo, não tem em sua lógica atual, a razão *econômica* decisiva de modificar uma situação econômica na qual os recursos familiares, expedientes pessoais (trabalho penoso) e algumas dezenas de milhares de bolsas, garantem, a grosso modo, a subsistência dos estudantes durante seus estudos. A razão fundamental dessa *situação de fato*, lamentável em muitas considerações (do ponto de vista moral e psicológico e do ponto de vista mesmo dos *estudos*, como bem observou os estudantes), resultam justamente no fato de que *a maioria dos estudantes do ensino superior é selecionada nos meios sociais, dispondo de uma condição social seja certamente suficiente, seja suficiente, seja largamente suficiente, para manter seus filhos durante seus estudos*. A origem *da classe* dos estudantes e a política capitalista econômica atual, se encontram no status quo, economicamente conveniente para o regime capitalista, de uma atividade estudantil *não remunerada*.

A posição sindical estudantil deve considerar *esse fato* e tomar uma exata consciência das condições que conduzem à *manutenção desse status quo*, quer dizer, as condições de classe da seleção dos estudantes do ensino superior e da política governamental que obedece às leis do capitalismo. O sindicato estudantil conduzirá então à conclusão de que a ação reivindicativa deve considerar não somente a atitude do regime capitalista, que, a *grosso modo*, satisfaz o estado atual, ou pode ordená-lo numa perspectiva tecnocrática, mas ainda e, sobretudo, em condições de classe da seleção atual dos estudantes da Universidade. É na etapa do *secundário* que se faz a <<escolha>>, então atua o modo de seleção efetivo entre os candidatos aos estudos do superior, e essa seleção se opera atualmente *em função das rendas familiares*. Uma reivindicação econômica estudantil não pode então de maneira alguma se definir, sem considerar essa *realidade*, quer dizer, sem considerar o processo total da escolaridade e da existência de uma *barreira de classe* de fato no nível do secundário. A reivindicação estudantil econômica fundamental deve então ser estudada considerando ao mesmo tempo a necessidade dos alunos *mais desfavorecidos*, a partir do secundário, e as necessidades próprias aos estudantes e ela deve ser não utópica, mas realista: deve tomar a forma da reivindicação de um *financiamento de estudos distribuída segundo as rendas familiares a partir do secundário* e estendida ao superior nas condições de

aplicação particulares<sup>190</sup>. A unidade de reivindicação entre os diferentes graus de ensino, a unidade intersindical que resultará nisso, e que é agora indubitável o apoio das organizações da C.G.T. e do Partido comunista, constitui a garantia da possibilidade de um sucesso na luta.

2) Essa conscientização e essa responsabilidade face a face com os jovens alunos do Secundário, a quem a barreira de classe interdita a entrada no Superior, protegerá o sindicato estudantil de uma segunda *tentação: a tentação de substituir a luta política pela luta econômica*.

A condição estudantil, não inserida no processo de produção direta, a *dificuldade* de encontrar o ponto de inserção exato e a formulação justa da reivindicação econômica fundamental, pode impulsionar e tem às vezes impulsionado no passado, em direção ao que se pode chamar uma *substituição da reivindicação política pela reivindicação econômica no próprio domínio econômico*, ou em uma *sublimação* da reivindicação *política* das dificuldades verificadas no âmbito *econômico* para definir as condições da luta. Quando o fundamento da luta econômica é *difícil* definir, ou necessita de grandes esforços, como é o caso do sindicato estudantil, por causa de sua natureza particular (seus membros não estão inseridos *diretamente* no processo produção), é muito tentador substituí-la por uma concepção *política* da ação sindical. Não que ela seja ilegítima, bem ao contrário, que a U.N.E.F. toma publicamente posições políticas sobre os amplos problemas do momento. Essa ação *política* do sindicato

---

<sup>190</sup> Os estudantes dão em suas reivindicações inúmeras justificativas e algumas arriscam às vezes ser mal compreendidas pelos mais velhos (em particular seus professores) por causa da linguagem na qual são formuladas essas reivindicações. Por exemplo, o argumento: os estudantes não são mais crianças, mas adultos, é ofender sua dignidade e sua idade quando lhe <<conceder>> bolsas, ou auxílios, ou diferentes formas de assistência, (restaurantes, obras, etc.) existentes; eles não podem aceitar ser tratados como inferiores, seja pelas <<doações>> que lhe são feitas, seja pela dependência financeira que eles estão frente a seus pais, ou estariam ainda diante deles solicitando um financiamento de estudos familiares. Esse argumento é profundamente verdadeiro, mas seria vantajoso ser proferido em uma linguagem que não tem as aparências de uma linguagem <<psicológica>>. Os estudantes exigem na realidade, dessa forma, que a sociedade reconheça seus direitos em ser tratados como homens maduros, que <<estudem>> geralmente não para seu simples prazer, mas para assumir mais tarde funções importantes na vida social. E eles exigem, no mais, que a sociedade lhes reconheça esse direito em uma idade que não é, como se considera muito freqüentemente, a idade das facilidades e das distrações, mas a idade das dificuldades e das responsabilidades que podem decidir, e decidem muito freqüentemente de fato a orientação de toda uma vida: casamento, escolha de uma profissão, escolha de uma atividade ou de uma orientação no domínio cultural, social, sindical, político, etc. (sem falar nas questões do serviço militar). Na idade dessas escolhas importantes, os estudantes estão habilitados a exigir que se reconheçam suas responsabilidades, e que lhes dêem os meios de se decidir sem que pese sobre eles, mesmo se seus pais colocam nisso todas as atenções desejáveis, uma dependência de fato, que em certos casos pode objetivamente limitar sua escolha. É neste sentido que será necessário prever as modalidades próprias do financiamento de estudos: acordada naturalmente com os pais durante o secundário, ela poderia estar acordada particularmente com os estudantes do superior.

é mais que legítima: ela é *indispensável*, é sobre esse ponto, é importante que os estudantes tenham após muito tempo ultrapassado o ponto de vista social-democrata do apolitismo sindical. Trata-se da substituição da reivindicação econômica justa pela *utilização política* de uma reivindicação econômica mal fundada ou utópica. O salário estudantil pôde assim, numa perspectiva <<estratégica>> representar um pouco o papel de um mito soreliano, destinado a <<mobilizar>> os estudantes em vista de um resultado político. Essa concepção pragmatista das relações da ação sindical e política não é, em minha opinião, marxista. Os marxistas sempre se recusaram mobilizar politicamente as massas sobre a base de um mito de uma reivindicação econômica utópico-demagógica, logo objetivamente não fundamentada, econômica e politicamente falsa e inexata.

Podem-se, no entanto, perceber traços dessa tendência em certa manifestação da ação estudantil, entendida apressadamente como uma <<contestação global>> do capitalismo; em certa maneira de amalgamar as reivindicações, de agrupá-las como se elas estivessem todas no mesmo nível e na mesma natureza, e de opô-las globalmente em uma situação política ou de classe <<global>>; numa certa maneira de organizar *a priori*, num primeiro campo, a relação mestre-aluno, a relação pedagógica, as formas clássicas do ensino, a maioria dos professores, o individualismo, a passividade, o liberalismo, a velha Universidade liberal, a assistência aos estudantes, a injúria feita aos estudantes maduros que os tratam como crianças, tratando-os assim como alunos- tudo isso mais ou menos implicitamente assimilado à política <<global>> do capitalismo e do seu governo, à pressão e exploração de classe; de certa maneira em *outro campo*, oposto ao primeiro, a democracia, os G.T.U., as <<pesquisas-participantes>> as virtudes dos métodos de conscientização <<provocadas>> pela psicosociologia, o salário estudantil, a gestão em comum dos programas, a cultura de massa, o socialismo, etc. Essa política do amalgama precedente tem por objetivo a produção de resultados políticos destinados a <<satisfazer>> as aspirações dos estudantes.

Essa concepção da luta econômica leva a dois resultados paradoxais que devem ser considerados.

O primeiro pode conduzir à *subestimação das próprias reivindicações*, batizadas <<quantitativas>> em oposição às reivindicações <<qualitativas>>. As reivindicações <<qualitativas>> sendo concebidas como reivindicações

fundamentais anteriormente representadas no programa <<*estratégico*>> da <<*alternativa global*>> destinada a <<contestar>> a atual sociedade de classe. Tal posição pode levar ao enfraquecimento da luta econômica.

O segundo resultado paradoxal pode conduzir praticamente a um tipo de confusão, e mesmo a certa identificação entre a organização sindical e a organização comunista.

Para compreender o caráter anormal desse fenômeno, para avaliar os riscos que ele comporta, é necessário retornar um instante à teoria leninista das relações entre o sindicato e a organização comunista.

A teoria leninista é, sobre esse ponto, muito precisa. Por natureza, o sindicato e a organização comunista não podem ter exatamente nem as mesmas concepções teóricas, nem os mesmos membros, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas palavras de ordem, nem os mesmos métodos de ação. O sindicato reúne a *massa* dos trabalhadores (sustentam a maioria), que exprime as reivindicações econômicas na qual seus membros reconhecem o valor. A organização comunista reúne somente os mais conscientes dos trabalhadores, que aceitam a doutrina comunista, seus objetivos e suas formas de organização e de ação. É sobre essa diferença de natureza que é fundamentada a diferença existente entre a teoria (nenhum sindicato na França é marxista-leninista), entre os objetivos (econômicos principalmente de uma parte; políticos principalmente de outra); as formas de organização e as formas de ação. Certamente, em numerosos casos e circunstâncias, principalmente nas formas de ação (greves, manifestações), e mesmo nas formas de organização (centralismo democrático), sindicato e organização comunista podem se reencontrar. Mas, subsistem sempre entre eles importantes diferenças, na teoria de uma parte, nos objetivos e as reivindicações de outra, na organização, enfim.

Pode-se exprimir essa diferença geral dizendo que segundo Lênin a organização comunista não deve estar no *mesmo nível* (teórico, político, organizacional) que o sindicato, mas *à frente* dele. De onde resulta que se a organização comunista se encontrava, sob essas diferentes relações, praticamente *no mesmo nível* que o sindicato, tendo, por exemplo, os mesmos objetivos, os mesmos princípios de organização, as mesmas formas de ação que ele, isso seria indício de uma *anormalia*, e seria algo para examinar e revisar na posição da organização comunista. Pois, a organização comunista que se encontraria *de fato* no mesmo nível que o sindicato, estaria ao mesmo tempo

*atrás* de seu verdadeiro lugar. E ela representaria somente parcialmente seu papel específico em suas relações com o sindicato, arriscando de perder nessa confusão o que a distingue justamente do sindicato, e que faz sua razão de ser: seu papel de vanguarda teórica e política; arriscando assim sofrer os efeitos da ideologia dominante que não polpa a massa dos trabalhadores, mas somente os melhores armados teoricamente e politicamente.

Um importante trabalho de crítica e de elaboração está então a realizar.

Uma última palavra sobre o sentido da análise que precede.

A base das observações que foram formuladas se encontra na própria realidade da U.N.E.F., e a U.E.C.. Para o essencial, os problemas teóricos e ideológicos que se assinalaram, resultam em uma verdadeira *crise de desenvolvimento* do movimento estudantil. Sem essa realidade extremamente positiva, o ensaio de análise que precede não teria simplesmente razão alguma de existir.

Os estudantes comunistas estão hoje diante de grandes tarefas e grandes responsabilidades. Através de sua reflexão científica, sua ação teórica, política e ideológica, eles podem ajudar o Partido na grande luta política e ideológica indispensável, a luta pela democracia, contra a dominação da classe burguesa e contra seus meios de mistificação das consciências: sua ideologia de classe.

Os comunistas inspirar-lhes-ão confiança, essa confiança lúcida, crítica, sem concessões, - mas generosa, digna de seus méritos e de seu trabalho, digna de toda história do movimento operário: a confiança que Marx e Lênin inspiraram, em conhecimento de causa, em todos os intelectuais honestos e corajosos que reúnem a luta operária pelo entendimento de sua realidade e de seu futuro.

*Paris, 16 de dezembro de 1963.*

## ANEXO B

### FICHAS DE REUNIÃO DO COMITÊ CENTRAL DO P.C.F.

Tome 4 - 1965-1977

**FICHE N° 4**

Titre	<b>Réunion du comité central</b>
Date	<b>4 janvier 1966</b>
Lieu	Saint-Ouen, Seine-Saint-Denis.
Ordre du jour et rapports	Rapport de René PIQUET : Les enseignements de l'élection présidentielle et les tâches du PCF.
Présents	Pas de liste.
Intervenants	FRISCHMANN Georges ; LAURENT Paul ; PIQUET René ; STIL André ; ARAGON Louis ; PAGANELLI Serge ; BRUN Jean ; VANDEL Michel ; GAILLARD Serge ; THOREZ-VERMEERSCH Jeannette ; PÉRON Yves ; ROCHET Waldeck ; CALVETTI Oswald ; DUPONT Louis ; JOANNES Gisèle ; ZAUDNER Marcel ; GOSNAT Georges.
Résumé	<p>Séances du 4 janvier, présidées par Georges FRISCHMANN et Paul LAURENT.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport de René PIQUET ;</li> <li>- André STIL parle de l'attitude des intellectuels lors des élections présidentielles de 1965. Il critique Jean-Paul SARTRE, Simone DE BEAUVOIR et plusieurs écrivains, anciennement proches du PCF qui soutiennent De GAULLE (dont Maurice DRUON, Robert MERLE, Armand LANOUX). À propos du marxisme, de l'humanisme et de la philosophie, il dénonce la conception du débat défendue par Louis ALTHUSSER, Georges SEMPRUN et le journal <i>Clarté</i>. Car le marxisme est un guide avant d'être un débat ;</li> <li>- Louis ARAGON rend compte de ce qui s'est passé dans le milieu intellectuel durant la période des élections. Il a rédigé un appel à voter François MITTERRAND corrigé par Jean-Paul SARTRE. Il raconte ce qu'il en est advenu. Il relativise l'attitude de Maurice DRUON qui a voté pour De GAULLE. Il critique Armand LANOUX, Claude DROIT et Robert MERLE, talentueux mais « gauchistes ». Il parle d'Hélène PARMELIN, du CNE. Une soirée sera consacrée à Louis ARAGON lors d'un Congrès du MJC à Narbonne ;</li> <li>- Serge PAGANELLI parle de la campagne et des résultats dans le Doubs ;</li> <li>- Jean BRUN pense que les élections présidentielles ont permis de fédérer. Il faut profiter de cet élan pour dynamiser l'action ;</li> <li>- Michel VANDEL critique l'attitude de Pierre METAYER, dirigeant de la SFIO et anticommuniste lors des élections cantonales partielles de Meulan et des Mureaux ;</li> <li>- Serge GAILLARD parle des résultats des élections présidentielles dans la Loire ;</li> <li>- Jeannette THOREZ-VERMEERSCH parle du désarroi des militants après la défaite de la gauche. Elle estime que s'allier avec le centrisme serait un danger. Il faut amener les gens du gaullisme vers la gauche ;</li> <li>- Yves PÉRON constate que le gaullisme est en déclin et que l'opposition progresse. Il relate la campagne électorale et les résultats en Dordogne ;</li> <li>- Waldeck ROCHET informe le comité central des contacts privés qu'a eu le parti durant la campagne électorale. Une rencontre s'est déroulée avec François MITTERRAND. Ce dernier s'inquiétait du soutien du PCF, qu'il jugeait indispensable. Il s'est engagé sur la mise au point d'un programme commun après les élections présidentielles. Cependant, il y a divergence de vue sur l'Europe. Le PCF a dû réagir car il y avait un danger de soutien des centristes au candidat de gauche, avec le plan de Guy MOLLET, Jean MONNET et Jean LECANUET sur l'avenir militaire de l'Europe. Waldeck ROCHET procède à la lecture de l'avertissement du PCF transmis à François MITTERRAND avant le deuxième tour du 19 décembre 1965. Le PCF a réagi auprès du PCUS après l'appréciation favorable à De GAULLE diffusée par l'agence soviétique Tass. Les Russes ont regretté cet article. Le comité central du PCUS a félicité le PCF pour ses résultats aux élections présidentielles ;</li> <li>- Oswald CALVETTI intervient sur les résultats des élections présidentielles dans le Puy-de-Dôme ;</li> <li>- Louis DUPONT analyse les résultats en Meurthe-et-Moselle. Dans ce département, les maîtres des forges drainent les fonds publics mais investissent leurs fonds propres en Sarre ;</li> <li>- Gisèle JOANNES estime que le corps électoral féminin s'est bien comporté durant les élections présidentielles. Elle parle de Saint-Gobain, des secteurs du textile et de l'automobile. La formation professionnelle des femmes doit être une priorité. Les femmes, souvent sous-qualifiées, ont les emplois les moins bien rémunérés ;</li> </ul>

37

FIGURA B.1: Réunion du comité central – 4 janvier 1966  
 Fonte: VIGREUX, 2010, p. 37.

**FICHE N° 5**

Titre	<b>Réunion du comité central</b>
Date	<b>11 – 13 mars 1966</b>
Lieu	Argenteuil, Val-d'Oise.
Ordre du jour et rapports	Les problèmes idéologiques et culturels.
Présents	Pas de liste.
Intervenants	FAJON Étienne ; GUYOT Raymond ; GARAUDY Roger ; BILLOUX François ; THOREZ-VERMEERSCH Jeannette ; FRISCHMANN Georges ; JOANNÈS Victor ; STIL André ; FAJON Étienne ; JOURDAIN Henri ; SÈVE Lucien ; SIMON Michel ; JUQUIN Pierre ; KRASUCKI Henri ; BESSE Guy ; KANAPA Jean ; DUCLOS Jacques ; BURLES Jean ; CHAMBAZ Jacques ; BORDU Gérard ; ROUX Jacques ; ARAGON Louis ; SURET-CANALE Jean ; ROCHET Waldeck.
Résumé	<p>Séances du 11 mars : séance du matin, présidée par Étienne FAJON et séance de l'après-midi, présidée par Raymond GUYOT :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roger GARAUDY : « Dogmatisme, pluralisme, problèmes de la religion » ;</li> <li>- Victor JOANNÈS : « L'unité et la démocratie » ;</li> <li>- André STIL : « Le PCF et la création littéraire et artistique » ;</li> <li>- Henri JOURDAIN : « Les questions économiques de notre temps et le marxisme » ;</li> <li>- Lucien SÈVE : « Pour un développement créateur du marxisme » ;</li> <li>- Une résolution sur les revendications des travailleurs en lutte contre le patronat et la politique de régression sociale du pouvoir gaulliste ;</li> <li>- Une résolution sur la tactique électorale pour les prochaines élections législatives et sur les problèmes de l'unité de l'ensemble des forces démocratiques ;</li> <li>- Le comité central confirme la décision d'organiser une grande campagne en faveur du placement des bons de soutien pour la propagande et le travail du PCF.</li> </ul> <p>Séances du 12 mars, présidées par Roger GARAUDY et François BILLOUX :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Michel SIMON : « Pour un travail toujours plus fécond sur des bases théoriques toujours mieux assurées » ;</li> <li>- Pierre JUQUIN : « Éducation nationale science et religion » ;</li> <li>- Henri KRASUCKI : « La culture, les intellectuels et la nation » ;</li> <li>- Guy BESSE : « Communisme, culture et dialogue » ;</li> <li>- Jean KANAPA : « Les tâches théoriques de notre PCF » ;</li> <li>- Jacques DUCLOS : « Le rayonnement du marxisme et les problèmes concrets » ;</li> <li>- Jean BURLES : « Marxisme, théorique et pratique » ;</li> <li>- Jacques CHAMBAZ : « Culture et démocratie » ;</li> <li>- Gérard BORDU : « Philosophie et transformations sociales ».</li> </ul> <p>Séances du 13 mars, présidées par Jeannette VERMEERSCH et Georges FRISCHMANN :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jacques ROUX : « Science, dialogue et action » ;</li> <li>- Jean SURET-CANAL : « Le marxisme est à la fois science et humanisme » ;</li> <li>- Discours de clôture de Waldeck ROCHET ;</li> <li>- Une délégation composée de Waldeck ROCHET, Raymond GUYOT, Jeannette THOREZ-VERMEERSCH, Henri KRASUCKI et Guy BESSE est désignée pour assister au Congrès du PCUS) ;</li> <li>- Une résolution sur les problèmes idéologiques et culturels est adoptée.</li> </ul>

FIGURA B.2: Réunion du comité central – 11-13 mars 1966  
 Fonte: VIGREUX, 2010, p. 40.