

LOUIS ALTHUSSER, O MARXISMO E A EDUCAÇÃO I

LOUIS ALTHUSSER, THE MARXISM AND THE EDUCATION

Paulo Augusto Bandeira Bernardino*

Resumo

O artigo conjuga o Marxismo e a Educação por meio de questões suscitadas a partir das repercussões descritivas da análise feita pelo filósofo francês Louis Althusser. A exposição pressupõe uma necessidade comutativa entre o Marxismo e a Educação para a compreensão da “tendência crítico-reprodutivista”. Este trabalho pretende questionar a difícil interação entre as relações sociais concretas, os meios educacionais e a constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento.

Palavras-chave: *Marxismo, Educação, Trabalho, Ontologia e Epistemologia.*

Abstract

This text combines Marxism and Education through issues raised from the descriptive impact of the analysis made by the French philosopher Louis Althusser. The argument presupposes a commutative need between Marxism and Education in order to understand the “critical-reproductivist trend”. This work intends to question the difficult interaction between concrete social relationships, the educational ways and the formation of the processes of social production and reproduction of knowledge.

Key words: *Marxism, Education, Work, Ontology and Epistemology.*

I As Teorias da Reprodução, Louis Althusser e a Educação

As “Teorias da Reprodução”, no contexto educacional, datam do final dos anos 60 e início dos anos

70 do século XX e, particularmente, destaca-se a França como maior desenvolvedora dessas teorias.

No enlace do imediato pós-guerra, nos trinta anos de prosperidade econômica², surge no campo educacional uma série de relatórios ingleses, norte-americanos e franceses³ conhecidos na Sociologia da Educação como frutos de um “Empirismo Metodológico”. O objeto dessas pesquisas era as desigualdades educacionais e a democratização do ensino. Na tentativa de compreender o objeto de estudo e compor esses relatórios

calculavam-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias socioeconômicas; estabeleciam-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 e Ollivier, 1991, p. 127).

Apesar de esses relatórios não *explicarem* a relação conflituosa entre os meios educacionais e as relações sociais, esses dados *indicavam* e marcavam a partir daí o estudo das desigualdades educacionais no referido período.

Acrescido a essas condições teórico-metodológicas que propiciaram o surgimento das “Teorias da Reprodução” como modelos explicativos, cabe destacar algumas condições históricas para esse surgimento. Dentre as condições históricas, observa-se uma série de conflitos raciais, culturais e entre nações que eclodiram principalmente ao final dos anos 1960 até meados dos anos 1970. Para citar alguns exemplos, observa-se na França 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 propiciou manifestações de estudantes americanos. É nesse 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 1970 um *desencanto*⁴ social patente. Inicialmente, tinha-se um Estado que financiava massivamente os gastos públicos com educação, no pós-guerra, com o intento de promoção de igualdade social e camuflado pela urgência de mão de obra qualificada. Agora, devido a crises econômicas mundiais, o *desencanto* estabelece-se 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.

Nasce, nesse contexto, o tema da “reprodução das estruturas sociais” que ocupa um lugar privilegiado e que 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, pode-se observar duas características desse período na análise educacional: 1) 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) os agentes de produção das condições de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais identificam a cultura escolar com a cultura dos grupos sociais dominantes, como a versão althusseriana, caracterizada como uma “visão economicista”⁵. Um exemplo da versão althusseriana⁶ é a análise de Christian Baudelot e Roger Establet identificando o discurso da relação entre a escola e a sociedade francesa como um meio de reafirmação do modo de produção capitalista que prescinde da *base real* do funcionamento da escola, principalmente a escola primária, no seio do funcionamento do aparelho escolar de reprodução das relações sociais de produção:

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 e Establet, 1978, p. 20: tradução livre do espanhol).

No Brasil, Dermeval Saviani (1987, p. 39) classifica as teorias da reprodução como uma “tendência crítico-reprodutivista” e destaca a contribuição dessa tendência teórica principalmente no que diz respeito à denúncia de uma política educacional tecnicista e de uma “autonomia da educação em face das relações sociais” presente entre os educadores. No entanto, expressando um papel comum entre os comentadores da tendência crítico-reprodutivista, incluindo a perspectiva de

Louis Althusser, Demerval Saviani (1987) a critica considerando o caráter mecânico e externo da relação entre determinantes sociais e a educação. De acordo com os argumentos de Rosemary Dore (2006), as noções de Louis Althusser começam a ser *divulgadas* em meados da década de 1970 sob o regime militar e, a partir do início dos anos 1980, com 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). Ao demonstrar uma conexão *deficiente* entre produção, conhecimento e educação que as análises críticas realizaram, Tomaz Tadeu da Silva (1992) denuncia que todas elas trataram as instituições educacionais apenas como *distribuidoras* do conhecimento. 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), *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: grifos meus).

No entanto, como esclareceu Walter José Evangelista (2003), referindo-se à *Nota Sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*, esses aparelhos não reproduzem a ideologia dominante, mas

... 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 (p. 211: grifos meus).

Nota-se a importância desta brevíssima contextualização tanto histórica quanto teórico-metodológica no que tange ao contexto educacional. Algumas perguntas permanecem e não resolvem, definitivamente, a relação contraditória entre a sociedade e os meios educacionais; portanto: o sistema de ensino é capaz de *manter* as desigualdades sociais? O sistema de ensino é capaz de *romper* com as desigualdades sociais? Qual é o papel atribuído ao sistema de ensino frente às desigualdades sociais?

2 Análise Ontológica ou Epistemológica em Louis Althusser?

Este artigo considera a noção de Educação, em caráter ampliado, como *Formação Humana*. A caracterização da formação humana na perspectiva de István Mészáros (2004) não se restringe a processos instituídos por uma educação formal e, “[v]ista nesta perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (*online*). Por outro lado, a afirmação de uma Formação Humana de forma alguma pretende destituir o papel da educação formal no contexto das relações sociais. A crítica de István Mészáros à educação formal oferece uma alternativa a ela própria, e não sua extinção. Por educação, neste trabalho, compreendem-se processos continuados de aprendizagem que, nas palavras de Mészáros (2004),

comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos na nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com poesia e a arte, até às nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem as partilhamos, e, claro, até ao nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disto está diretamente ligada à educação formal (*online*).

Num quadro em que a noção de Educação amplia-se é que se pode tratar a Política, o Trabalho e a Formação Humana como dimensões inter-relacionadas:

Portanto, o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a 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. É isto que se quer dizer com a visão de uma "sociedade de produtores livremente associados". Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a "transcendência positiva da autoalienação do trabalho" seja caracterizada como uma tarefa inequivocamente educacional (Mészáros, 2004: *online*).

O objetivo da educação compreendida por Mészáros será romper com a lógica do capital estabelecido sob o manto de uma pseudo “democracia” que justifica os interesses do próprio Estado. Para esse papel educacional ressaltado por Mészáros, torna-se fundamental retomar aquilo que Marx (1977) havia dito em sua *Crítica da Filosofia do Direito – Introdução*:

Que espetáculo! Esta divisão da sociedade, levada até o infinito nas mais diversas raças que se enfrentam umas às outras com pequenas antipatias, más intenções e uma brutal

mediocridade e que, precisamente devido à sua ambígua e receosa posição mútua, são tratadas, todas elas sem diferença, embora com diferentes formalidades, como existências concedidas pelos seus senhores. Até o fato de serem dominadas, governadas e possuídas tem de ser reconhecido e defendido por elas como uma concessão do céu! Por outro lado, estão os próprios dominadores, cuja grandeza está em relação inversa a seu número! (p. 4).

Se a educação é necessária para quebrar as “interiorizações prevaletentes” e impostas pelo Estado capitalista, logo, compreender sobre que mecanismos essa interiorização prevaletente opera torna-se *fundamental*. Um desses mecanismos, amplamente discutido por Louis Althusser e polemizado por seus críticos, denomina-se Ideologia. Segundo Althusser (1979, p. 204), 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. Observar que a Ideologia não é uma apresentação do real, mas uma representação do mesmo, foi o que Althusser (1979) deixou claro:

Na ideologia, os homens expressam, com efeito, não as suas relações nas suas condições de existência, mas a maneira como vivem a sua relação às suas condições de existência: o que impõe, ao mesmo tempo, relação real e relação “vívuda”, “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 (p. 206-207).

Quando Althusser (1979) compara a Ideologia com a Ciência, observa-se 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. Frente à definição da noção de Ideologia em Louis Althusser, Ester Vaisman (2006), por exemplo, demonstra em seu artigo como o critério epistemológico prevalece na determinação do fenômeno ideológico nas considerações de Althusser 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 (p. 258-259).

No entanto, Walter José Evangelista (2003) afirma que Althusser não busca uma teoria da

subjetividade e que, por meio de uma teoria da Ideologia em Geral, busca 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 existem são ideologias (p. 213).

Não há como deixar de problematizar a afirmação contundente da *necessidade* de compreender os mecanismos epistêmicos do homem. François Châtelet (1971) destaca a concepção materialista da relação entre teoria e prática presente na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*. Enfatiza que, segundo a perspectiva de Marx, “somente pode contribuir para a atividade do teórico, o que pode esclarecer a situação ideológica, é a referência às práticas sociais e às suas reais contradições” (p. 45). Observa-se, aqui, um duplo fluxo entre teoria e prática, ou, de outra forma, entre realidade e pensamento. Essa posição é confirmada por Marx (1977), quando o mesmo estabelece que “não basta que o pensamento tenda para a realização: a própria realidade deve tender para o pensamento” (p. 9). Dessa forma, compreender os processos epistêmicos e mesmo exercer a atividade teórica é fundamental, porém, como se observa nos próprios escritos de Karl Marx, essa atividade *imprescindível* é um momento posterior à formação da base material das relações sociais, como notou Eptácio Macário (1999):

Observe-se que o ser social é um complexo de complexos, devendo-se ter claro que seu engendramento pela atividade do trabalho não o reduz a este. Não obstante, é a atividade finalista do trabalho que traz, em si, as determinações basilares do homem e os outros complexos constitutivos desta forma de ser só emergem quando o homem já está constituído. Este é o caso de complexos importantes na determinação da vida humana como a ética, a fala, a moral, a educação. Elas são categorias do ser já eminentemente sociais (p. 83: grifos meus.)

Essa posição de Eptácio Macário traduz significativamente o que Engels (1952) disse ao elencar a categoria do Trabalho como o processo com que o macaco foi se constituindo em homem, essencialmente anterior à linguagem articulada⁸. Porém, nos escritos de Althusser⁹, Perry Anderson (1984, p. 46) identifica a linguagem como a ordem primordial da Formação Humana. Gaudêncio Frigotto (2001), comentando a posição de Perry Anderson, mostra que

um dos pontos realçados na primeira conferência 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 os debates epistemológico, gnosiológico e metodológico subordinaram as questões ontológicas (p. 18: grifos meus).

É necessário ressaltar aqui o que Louis Althusser (1978, p. 96), em seus *Elementos de autocrítica*, compreende pela noção de epistemologia. Para o autor, são duas as formas de compreender essa noção: 1) em sentido materialista e 2) em sentido especulativo. Althusser rechaça uma postura especulativa, caracterizada pelas Filosofias da Ciência, e afirma uma postura materialista, caracterizada pelas condições materiais e sociais dos conhecimentos existentes. Althusser (1978) reivindica essa posição afirmando: “É preciso (como nós o indicamos depois) renunciar e criticar o idealismo ou os mofos idealistas de toda Epistemologia” (p. 96). Assim, a educação como Formação Humana se constituirá somente a partir da análise epistemológica na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento em Althusser como sugere Perry Anderson? A partir da distinção entre Ciência e Ideologia, pode-se compreender, como fez François Dosse, que, em Althusser, o momento epistemológico precede o ontológico nos processos de produção e reprodução social do conhecimento? 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 (2007), 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 (p. 393).

José Arthur Giannotti (1975) identifica Louis Althusser com a tradição epistemológica do positivismo francês justamente por sua distinção entre Objeto Real e Objeto de Conhecimento⁰ 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? (p. 89).

Giannotti (1975) deixa ainda mais clara sua crítica a Althusser usando a metáfora da mineração ao dizer 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 situa o objeto primitivo no nível da realidade social (p. 91).

Walter José Evangelista (1984) explicita uma possível resposta I I sobre a questão 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: grifos meus).

A forma filosófica da ideologia burguesa do sujeito-consciente I2 de suas necessidades, criticada por Marx, rechaçava, de acordo com Althusser (1984), a ideia de encontrar “... a explicação do homem como sujeito, ou seja; como unidade idêntica a si e identificável por si, em especial por esse ‘por si’ por excelência que é a consciência de si” (p. 84: grifos meus). Dessa forma, deve-se constatar, como fez Althusser, o porquê de a ideologia burguesa, por exemplo, pela Moral, necessariamente identificar um sujeito consciente de si. Se o sujeito é responsável por seus atos, é muito fácil em “consciência” obrigá-los a obedecer às normas, e isso expressa exatamente a ambiguidade que o termo “sujeito” significa:

Na acepção corrente do termo, sujeito significa 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão (Althusser, 1983, p. 103-104).

Essa atribuição dos diferentes significados que o termo “sujeito” adquire, a ideologia burguesa se utiliza dessa subjetividade para justificar sua subordinação. Como disse Althusser (1983), 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, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é exatamente isso! é verdade!’” (p. 94-95). Cuida-se de um processo de conhecimento-desconhecimento. De acordo

com Anderson (1984), 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” (p. 45). Ilustra-se aqui o caráter de conflituosidade do indivíduo ao considerar que dentro da teoria do social não há possibilidade de o indivíduo estar “consciente” de tudo¹³. De acordo com a ideologia burguesa, o homem é igual ao sujeito e este é um sujeito consciente de si e, aqui, Althusser 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 de o 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 circunstanciais; mas sabe também – já que o carecimento urge e, mesmo nessas condições, o trabalho promete satisfazê-lo – que ele, de qualquer modo, é capaz de realizá-lo (p. 22-23).

Louis Althusser é radicalmente contra um Humanismo-Teórico. O aspecto fundamental desse Humanismo é identificar a essência do homem e 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, 1979, p. 194). Perry Anderson (1984) critica essa posição teórica de Althusser, aproximando-a dos moldes do estruturalismo de Lévi-Strauss e indicando que

quando finalmente veio uma resposta marxista, em 1965, não era uma refutação, mas uma subscrição da asserção estruturalista. Os dois livros de Althusser, *Marx* e *Reading Capital*, ao invés de se engajarem contra o ataque de Lévi-Strauss à história ou contra sua interpretação do humanismo, endossaram-nos e incorporaram-nos a um Marx que era agora interpretado como um anti-humanismo teórico... (p. 43).

Sérgio Lessa (2005) explicita a relação entre a noção de essência do homem e a teoria da História em relação a Marx, demarcando 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 (p. 80: grifos meus).

Vale destacar que, de acordo com Althusser (1979, p. 196), essa essência do homem fundava uma teoria rigorosa da História e ainda uma Prática Política coerente em Marx nos seus escritos da juventude **14**.

Por fim, ressalta-se a afirmação de Louis Althusser 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), 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 ideias aos atos de trabalho” (p. 88). Mostrada a função social da Ideologia frente ao Trabalho, Sérgio Lessa (2005) apresenta 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. Temos aqui, como o outro lado da moeda, a função social do trabalho frente aos complexos ideológicos: produzir o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta, sem o que não há qualquer ideologia possível (p. 88: grifos meus).

Acentuando a diferença entre o conceito de Ideologia e os diferentes modos de efetivação desse conceito, pode-se concluir que, para Louis Althusser (1979, p. 207), a Ideologia dominante é uma Ideologia da classe dominante. Althusser acrescenta, ainda, que essa classe dominante não mantém uma relação com a Ideologia dominante exterior e lúcida, portanto de mera utilidade.

3 Conclusão: instigar a pesquisa

Essas análises levam à necessidade de uma pesquisa mais acurada sobre a noção de Educação entendida como Formação Humana nas perspectivas ontológica e epistemológica na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento a partir dos escritos de Louis Althusser. Diante dessas polêmicas, pode-se questionar: há a possibilidade da vinculação entre

epistemologia e ontologia na produção e reprodução social do conhecimento? O momento epistemológico precede o ontológico na produção/reprodução do conhecimento na perspectiva da Educação, ou se o momento ontológico precede o epistemológico nessa produção/reprodução? Além disso, a análise de Louis Althusser necessariamente privilegia a via epistêmica, desprezando as leituras e as releituras correntes de Karl Marx em que afirmam que a Formação Humana é fruto de uma categoria do real, ou seja, do Trabalho?

Com a presente discussão, pode-se concluir que há a necessidade de uma “apreensão dialética” entre as relações sociais concretas e a teoria. Como resultado dessa apreensão, há a necessidade de investigar o entendimento da Política e suas influências no processo educacional para Louis Althusser, ressaltando a necessidade do âmbito Político para a relação entre Trabalho e Educação, além de interrogar qual a dimensão que abarca Estado e Sociedade nos processos de produção e reprodução social do conhecimento e como se efetiva essa relação. Espera-se com esta discussão ampliar a noção de Educação, tratada aqui como Formação Humana, conjugando essa formação com as categorias de Trabalho e de Política que constituem as relações sociais concretas. Logo, os processos de produção e reprodução social do conhecimento estão intimamente ligados aos processos de produção e reprodução do modo de produção que cada época ou período exprime em suas condições históricas.

Assegura-se uma forma de produção do conhecimento para além da caracterização Científica do mesmo. Dessa maneira, compreende-se que a noção de Educação esteve presente no decorrer dessas análises em caráter ampliado. A caracterização da formação humana não se restringe a processos instituídos por uma educação formal e, para Mészáros (2004), “[n]essa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (*online*).

Por outro lado, a afirmação de uma formação humana de maneira alguma pretende destituir o papel da educação formal no contexto das relações sociais. A crítica de István Mészáros à educação formal oferece uma alternativa a ela própria, e não sua extinção.

Pretende-se ultrapassar a restrição atributiva compreendida na produção de conhecimento gerada

ou administrada por meios *apenas* formais ou institucionalizados¹⁵, tal como se houvesse locais *restritos* para a produção do mesmo. A afirmação do caráter teleológico do trabalho como atividade sensível direcionado a um fim 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.

Notas

¹ Este artigo baseia-se em um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A partir de 2009, contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² *Les 30 glorieuses*: essa é a expressão com que os economistas franceses denominam as décadas de 1950 e 1960 (Nogueira, 1990, p. 51).

³ São eles: Robins (1963) e Plowden (1967) na Grã-Bretanha; Coleman (1966) nos Estados Unidos (citados por Nogueira, 1990). “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).

⁴ Pela análise econômica e em relação aos estados mundiais, o destaque é para a crise do petróleo em 1973, elevando o preço do produto em mais de 300%.

⁵ De acordo com Maria Alice Nogueira, têm-se como representantes da teoria da reprodução cultural principalmente Bourdieu e 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).

⁶ Baudelot e Establet (1978, p. 242) citam diretamente para a análise da noção de Ideologia o escrito *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*, de Louis Althusser.

⁷ Destaca-se o termo pela distinção entre a divulgação do escrito de Althusser dos *Aparelhos ideológicos de*

estado no Brasil constituindo um althusserianismo e a leitura efetiva de outros escritos que compõem o pensamento do autor. De acordo com Walter José Evangelista (2003, p. 211), é imprescindível a leitura da *Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado* que se tornou pública na França em publicação póstuma apenas em 1999 e que esclarece uma série de lacunas deixadas pelos *Aparelhos ideológicos de estado*. Essa *Nota* foi publicada no Brasil em 1983. Décio Saes (2007), apesar de analisar o impacto do pensamento *althusseriano* no que se refere à teoria da História, delimita em seu escrito o objetivo de retornar às obras, seja de Althusser ou aos 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’” (p. 15). Porém, o objetivo deste trabalho não é justificar ou reafirmar as teses de Louis Althusser, como realizou Marcos Cassin (2002), com o intuito de 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. A tese central de Rosemary Dore (2006, p. 347) é a de que, por meio do referencial de Gramsci, principalmente nos anos 1980, a dimensão e o papel da escola pública puderam ser repensados frente às teorias da reprodução, isso porque a escola pública considerada um “aparelho ideológico” fora desvalorizada.

⁸ Nota-se o alerta de Justino de Sousa Jr. (2008, p. 14) da excessiva concentração na categoria Trabalho no que tange à análise fundamental da educação em Marx. Apesar de o autor considerar a categoria Trabalho como princípio ontologicamente fundante, essa categoria não resumiria em si toda forma possível da atividade humana e aponta que: “O risco perigosíssimo que se coloca aí e que vem se efetivando significa a destruição do que há de mais vigoroso nas formulações marxianas é justamente o esquecimento ou secularização da ação política (práxis político-educativa) que se articula ao ‘mundo do trabalho’, mas não pode estar subentendido nele” (p. 15).

⁹ Nos estruturalistas e pós-estruturalistas, como Michel Foucault, Derrida e Lacan.

¹⁰ Analisando a distinção entre Objeto Real e Objeto de Conhecimento, Décio Saes (2007) 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*” (p. 25). Dessa forma, de acordo com Saes, o objetivo final do processo do conhecimento para Althusser é o processo histórico das relações sociais concretas.

¹¹ 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).

¹² 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: “Yo sostengo que ‘los hombres concretos’ (en plural) son necesariamente sujetos en la historia, puesto que actúan en historia, en tanto sujetos. Pero no hay Sujeto (singular) de la historia” (Navarro, 1988, p. 86).

¹³ Torna-se fundamental a distinção de Lukács (1997) 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” (p. 19).

¹⁴ 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 (1979, p. 197-200), na obra *A favor de Marx*, destaca os escritos da juventude de Marx, de 1840-1845, a qual compreende como centrados numa 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 etapa, de 1842-1845, é denominada de humanismo comunitário de Feuerbach. A partir de 1945, Althusser compreende que Marx rompe definitivamente com toda teoria que funda a história e a política numa essência do homem. 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, 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; e c) Glosas Críticas de 44, Ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social. Por um Prussiano”.

¹⁵ Compreende-se, para o tema proposto neste artigo, essa instituição representada pela Escola. Mas essa transcendência não nega a Escola como uma das fontes de constituição da produção e reprodução do conhecimento em suas diversas formas.

Referências

ALTHUSSER, L. *Pour Marx*. Paris: François Maspero, 1965.

_____. *Posições-I*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. *A favor de Marx*. Tradução Dirceu Lindoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Marx e Freud. In: _____. *Freud e Lacan; Marx e Freud*. Tradução e notas Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 75-93.

_____. *Écrits philosophiques et politiques*. Paris: Editions Stock/IMEC, 1994.

_____. *Sur la reproduction*. Ire âed. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

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

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

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 5. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.

CASSIN, M. *Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola*. 2002. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHASIN, J. Marx – a determinação ontonegativa da politicidade. In: _____. *Ensaio ad hominen*. São Paulo: Estudos e Edições ad Hominen, 2000. Tomo III, p. 129-160.

CHÂTELET, F. Prefácio. In: _____. *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel*. Tradução M. Simon. Paris: Aubier Montaigne, 1971. p. 9-47.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, n. 3, p. 120-142, 1991.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-

352, 2006.

DOSSE, F. *História do estruturalismo*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Edusc, 2007.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2007.

EVANGELISTA, W. J. *Conhecimento e desejo: estudo histórico-crítico do conceito de superdeterminação no itinerário de Louis Althusser*. 1984. Tese (Titular em Filosofia)– Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984.

_____. A filosofia do marxista Althusser e a Psicanálise. In: _____. *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 206-222.

FRIGOTTO, G. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, n. 9, p. 15-26, jul./dez. 2001.

GIANNOTTI, J. A. Contra Althusser. In: _____. *Exercícios de Filosofia*. São Paulo: Brasiliense; CEBRAP, 1975. p. 87-102. (Seleções CEBRAP 2)

LESSA, S. História e ontologia: a questão do trabalho. *Crítica Marxista*, n. 20, p. 70-89, abr. 2005.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. Núcleo de Estudos e Aprofundamento Marxista (NEAM), n. 1, p. 8-44, maio 1997.

MACÁRIO, E. Sobre a relação trabalho e educação numa perspectiva ontológica. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, n. 5, p. 80-97, jan./jul. 1999.

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*. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Introdução: temas de ciências humanas. In: _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Grijalbo, 1977. v. 2, p. 1-14.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Tradução T. Brito. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>. Acesso em: 30 jul. 2007.

NAVARRO, F. *Filosofia Y Marxismo: entrevista a Louis Althusser*. México: Siglo Vientiuno Editores, 1988.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

SAES, D. O impacto da teoria althusseriana da história na vida intelectual brasileira. In: MORAES, João Quartim de (Org.). *História do Marxismo no Brasil*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007. v. 3, p. 13-150.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 19-47.

SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUSA JR., J. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., *Anais... Caxambu*, 2008. (CD ROM)

VAISMAN, E. Althusser: Ideologia e Aparelhos de Estado – Velhas e Novas Questões. *Projeto História*, São Paulo, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_12.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2008.

Dados do autor:

*Paulo Augusto Bandeira Bernardino

Graduado em Filosofia – Universidade Federal de Minas Gerais – e Mestrando em Educação – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Endereço para contato:

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627

31270-901 Belo Horizonte/MG – Brasil

Endereço eletrônico: pauloemix@hotmail.com

Data de recebimento: 28 nov. 2008

Data de aprovação: 14 maio 2010