

Alessandro de Melo

**CRÍTICA
DA IDEOLOGIA
HUMANISTA
EM EDUCAÇÃO**
contribuições do marxismo althusseriano

Alessandro de Melo

**CRÍTICA
DA IDEOLOGIA
HUMANISTA
EM EDUCAÇÃO**
contribuições do marxismo althusseriano

| SÃO PAULO |

2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 o autor.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbidia

Imagens da capa Vector_Corp - Freepik.com

Revisão Adonias Nelson da Luz

Autor Alessandro de Melo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528c Melo, Alessandro de –
Crítica da ideologia humanista em educação: contribuições
do marxismo althusseriano. Alessandro de Melo. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2022. 208p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-413-5 (brochura)
978-65-5939-414-2 (eBook)

1. Educação. 2. Anti-humanismo. 3. Comunismo. 4. Política.
5. Pedagogia crítica. 6. Educação revolucionária. I. Melo,
Alessandro de. II. Título.

CDU: 37.015
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.142

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 2

SUMÁRIO

Agradecimentos	12
Prefácio	14
Em defesa do anti-humanismo teórico <i>Eliel Machado</i>	
Introdução.....	19
Capítulo 1	
Crítica do humanismo na perspectiva Althusseriana.....	24
Quem foi Louis Althusser	26
O significado dos Manuscritos de 1844 de Karl Marx para Louis Althusser	42
A relação de Marx com Feuerbach: a questão do humanismo e o “anti-humanismo” proposto por Althusser	47
O “corte epistemológico” na obra de Marx	62
Humanismo e política: os debates de Louis Althusser no Partido Comunista Francês	73
A Carta aos Camaradas do Partido Comunista Francês – 18 de março de 1966	75
Conversa com Waldeck Rochet – 2 de junho de 1966	78
O que não pode durar no Partido Comunista Francês	81

Capítulo 2

Educação e humanismo.....	88
A interpelação e a formação do sujeito histórico	96
Modernidade e as quatro fontes do projeto moral de civilização	106
Projeto educativo na modernidade.....	117
A forma escolar	117
Educação e moral	123
O Aparelho Ideológico de Estado Escolar	127
A crítica a Althusser como “crítico-reprodutivista”.....	140
O humanismo nas pedagogias críticas brasileiras	155

Capítulo 3

Considerações finais: fundamentos para uma educação revolucionária	174
---------------------------------------------------------------------------------------	------------

Índice remissivo.....	205
------------------------------	------------





Mas não devemos esquecer que a fronteira que separa a ideologia da teoria científica foi ultrapassada por Marx há cerca de 120 anos; que essa grande empresa e essa grande descoberta estão registradas em obras, inscritas no sistema conceitual dum conhecimento cujos efeitos transformaram, a pouco e pouco, a face do mundo e a sua história. Não devemos, não podemos portanto, por um só instante, renunciar aos benefícios desta insubstituível aquisição, ao benefício dos seus recursos teóricos que ultrapassam em riqueza e virtualidade o uso que até agora deles foi feito. Não devemos esquecer que a compreensão do que se passa hoje no mundo e o vaivém político e ideológico indispensável para o alargamento e o reforço das bases do socialismo só são possíveis se não retrocedermos, por nossa conta, para aquém do que Marx nos adquiriu, para trás dessa fronteira ainda incerta entre ideologia e a ciência. Podemos ajudar todos os que se aproximam dessa fronteira a passá-la, mas só depois de a termos nós mesmos ultrapassado e de termos inscrito nos nossos conceitos o resultado irreversível dessa passagem. (Louis Althusser. *Nota complementar sobre o "Humanismo Real"*. 1965).

AGRADECIMENTOS

Um livro nunca é o resultado do esforço único e exclusivo de uma pessoa. Direta ou indiretamente é a síntese dos esforços do autor que o assina, dos autores de sua referência, e de amigos e amigas, e de afetos que possibilitaram que garantiram o percurso e, por fim, a publicação.

Assim, inicio pelos agradecimentos a todo o Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, onde trabalho desde 2008 como professor efetivo, e que tem me dado tantas oportunidades de vida e trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH/UNICENTRO, que desde 2008 coordeno e que sempre foi e é um espaço de compartilhamento de conhecimentos e relações humanas de amizades e afetos.

Agradeço especialmente aos e às orientandos e orientandas do PPGE/UNICENTRO, com os quais venho dialogando sobre o tema deste livro há algum tempo.

Agradeço ao Guilherme, Adonias, Yohana e Rafael, que mais de perto acompanham estas discussões teóricas.

Ao Adonias também pela revisão e por tantas conversas sobre este livro.

Agradeço ao professor Eliel Machado por ter aceitado fazer o Prefácio, que me honra muito, e pela leitura do texto, elogios e retificações.

Ao camarada Danilo Martuscelli, que nunca se cansou de me ajudar no caminho nestas sendas difíceis do althusserianismo. É referência constante no fim do livro, por tantas contribuições teóricas, mas,

o mais importante é nunca ter me fechado a porta para as dúvidas, contribuições, indicações de textos etc. Intelectuais assim precisamos multiplicar em nossas universidades.

Ao Renato Fontes e o grupo de estudos de *Poder Político e Classes Sociais*, que, mesmo em um período tão breve, me fez conhecer mais e discutir a obra de Poulantzas.

À Ana a gratidão do amor recebido, da vida compartilhada, de todo afeto e companheirismo, e, claro, por compartilhar ideias aqui reunidas quando estas apenas surgiam e ao longo do seu desenvolvimento.

Dedico em especial para as novas gerações, corporificadas nos meus sobrinhos e sobrinhas. Que o mundo possa ser um lugar muito melhor pra vocês viverem!

PREFÁCIO

EM DEFESA DO ANTI-HUMANISMO TEÓRICO

Eliel Machado

A tarefa de prefaciarmos um livro é prazerosa e, ao mesmo tempo, de muita responsabilidade, principalmente quando nos deparamos com um livro de qualidade, como este que chega ao público: *Crítica da ideologia humanista em educação: contribuições do marxismo althusseriano*, de Alessandro de Melo, professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PR).

Com muita habilidade intelectual, o autor resgata a crítica de Louis Althusser ao humanismo teórico, de origem neo-hegeliana e feuerbachiana, e vai além ao travar um debate com outras correntes marxistas da pedagogia, como as lukácsiana e gramsciana, ambas evadidas dele. Trata-se, por exemplo, da defesa do “Homem”, do “ser social”, da “essência humana”, da “emancipação humana”, do “trabalho alienado” etc. No entanto, para não ficar apenas na crítica, no último capítulo do livro, Melo nos apresenta outra problemática, ou seja, apoiando-se em Althusser, ele esboça o que seria uma educação anti-humanista e revolucionária.

Ao dizermos que o autor nos apresenta outra problemática, o que isso quer dizer teoricamente? Vejamos.

Marx da “maturidade”, pós-1845, fez perguntas que não estavam presentes no Marx da “juventude”, pois as suas problemáticas

eram distintas. Este é um elemento do “corte epistemológico” defendido pelos althusserianos/poulantzianos e negado, principalmente, pelos lukacsianos. Em outras palavras, Marx da “maturidade” nos proporcionou novos conceitos, como o de luta de classes, modo de produção, formação social, mais-valia, forças produtivas, entre outros, que não se encontravam presentes nos seus textos de “juventude”. A partir de sua descoberta do “continente-história”, como dizia Althusser, Marx funda o materialismo histórico e os traços feuerbachianos e neo-hegelianos se tornaram residuais nas suas obras políticas e especialmente na sua obra máxima, *O Capital*.

Para que o leitor compreenda melhor estas questões, o “corte epistemológico” diz respeito, na “juventude”, a um Marx ideológico e, na “maturidade”, a um Marx científico, a um Marx marxista, embora ele não gostasse do termo “marxismo”. Esta é a tese defendida por Althusser em *A querela do humanismo* (1967),¹ em que ele ainda afirma que a descoberta do “continente-história” (materialismo histórico) só é comparável à de Tales, no campo da matemática, e à de Galileu, no campo da física. A obra que marca um caminho sem volta na sua trajetória intelectual é *A ideologia alemã* (1845), escrita em parceria com o seu inseparável amigo, Friedrich Engels.

Ao que se disse até aqui, é preciso acrescentar que o “corte” foi acompanhado de um encontro de Marx com a classe operária, a partir da sua participação na Liga dos Justos, em 1844. Se nas suas famosas *Teses sobre Feuerbach* (1845) ele anuncia a ruptura com o humanismo, bem como a descoberta do “continente-história”, poucos anos depois Marx e Engels estavam redigindo o *Manifesto do partido comunista* (1848), a pedido da Associação Internacional do Trabalhadores. Um ano antes, em 1847, a Liga dos Justos mudou para Liga dos Comunistas.

¹ Texto disponível em *Crítica Marxista*, nº 9, 1999, p. 9-51.

Voltemos ao importante livro de Melo, principalmente no que diz respeito à mobilização teórica que empreendeu para combater os desvios humanistas nos cursos de pedagogia, sua principal área de atuação profissional. Por um lado, é preciso reconhecer que se trata de um debate quase ausente na academia, a não ser por iniciativas como esta agora disponibilizada aos leitores; por outro, ao se procurar romper com tradições marxistas praticamente dominantes em alguns cursos universitários, isso permite avançar para patamares teóricos superiores expressos pelo autor na última parte do livro. Para tal intento, o autor se centra em dois eixos principais: primeiro, na noção de “sujeito histórico”, muito criticada por Althusser; segundo, a educação na modernidade como lugar de construção do sujeito moderno. Vamos nos ater mais ao primeiro eixo.

Segundo Althusser:

Alienação, Sujeito, Homem: três conceitos, três “obstáculos epistemológicos”. Três conceitos dos quais devemos nos *livrar* para deixar a via aberta ao único conceito positivo prisioneiro desse dispositivo impressionante, o conceito de *processo* (que, livre do Sujeito e do Homem, tornar-se-á então *processo sem sujeito*) [grifos no original] (ALTHUSSER, 1999, p. 32-33).

Para não me repetir, acrescentaria apenas mais um elemento a esta discussão: Althusser defendia que o marxismo, ao renunciar ao conceito de “sujeito” (que “faz a história”), colocaria em seu lugar o de motor da história, a luta de classes. Para evitar mal-entendidos, em nenhum momento o filósofo franco-argelino está relegando o papel político das massas na história. Ao contrário,

a crítica do fetichismo burguês do “homem” lhe dá toda a força, submetendo-a as condições da luta de classes, que não é uma luta individual, mas que deriva uma luta da massa *organizada* para a conquista e transformação revolucionária do poder de Estado e das relações sociais. Não quer dizer que o problema do *partido* revolucionário desapareça, porque sem ele a conquista do poder de Estado pelas massas exploradas, conduzi-

das pelo proletariado, é impossível [grifos no original; tradução nossa] (ALTHUSSER, 1974, p. 38/39).

Com isso, pelos menos mais dois novos conceitos surgem com a problemática anti-humanista: *luta de classes e partido revolucionário*. Para não desviar dos propósitos deste prefácio, vou me ater a uma contribuição fundamental de Althusser, antes de passar para a análise da última parte do livro de Melo:

Para os revolucionários não é possível separar as classes da luta de classes. A luta de classes e a existência das classes são uma só e mesma coisa. Para que em uma “sociedade” haja classes é necessário que a sociedade esteja dividida em classes; tal divisão não se faz a posteriori, pois o que constitui a divisão em classes é a exploração de uma classe sobre a outra, ou seja, a luta de classes. Porque a exploração é luta de classes. Para compreender então a divisão em classes, a existência e a natureza das classes, é necessário partir da luta de classes. Portanto, é preciso colocar a luta de classes no primeiro plano [tradução nossa] (ALTHUSSER, 1974, p. 34).

Em uma palavra, o motor da história é a luta de classes!

A última parte do livro é muito instigante, pois nos obriga a pensar o que poderia ser teoricamente uma educação anti-humanista, chamada por Melo de revolucionária, a partir de todo o aporte teórico oferecido nos dois capítulos anteriores.

Um dos pontos altos do ensaio é o de considerar a atividade educacional como atividade política que, nas palavras do autor, “[ela] é o motor das transformações sociais, em sua relação dialética com a produção social”. Este entendimento althusseriano está na contramão, por exemplo, das concepções lukacsianas que enxergam a política como praticamente um mero reflexo da economia, “subsidiária da economia (forças produtivas) como *locus* da revolução”.

Situando, então, como bem observava Lênin, o primado da luta política sobre a econômica, Alessandro de Melo defende que uma educação revolucionária não poderá estar dissociada de uma prática revolucionária do proletariado em todas as etapas do seu processo de construção. Historicamente, esta tem sido a forma como muitos movimentos sociais se inserem na luta de classes: eles mantêm uma congruência entre os objetivos pelos quais lutam com as formas como se organizam para lutar por eles. Algo não muito difícil de se observar nos *communards* da Comuna de Paris de 1871, nos *soviets* da Revolução de Outubro de 1917, no MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, no EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional, entre muitos outros. A despeito do período histórico, das formações sociais nas quais estiveram (ou estão) inseridos ou dos objetivos finais de cada um deles, a congruência assinalada permanece.

Toda esta discussão só nos instiga a recomendar a leitura atenta de todo o livro, pois vem a calhar na atual quadra histórica que atravessamos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. A querela do humanismo (1967). **Crítica Marxista**, nº 9, 1999.

ALTHUSSER, L. **Para una crítica de la práctica teórica: respuesta a John Lewis**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1974.

INTRODUÇÃO

A obra de Althusser pode ser compreendida no contexto histórico do comunismo pós-XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética – PCUS, ocorrido em 1956, e a decorrente renovação do marxismo de cariz humanista na Europa. A leitura de Althusser sobre a obra de Marx representou um intento de renovação do marxismo em crise naquele momento, em especial pelo abandono da perspectiva revolucionária, tornando-se uma verdadeira inflexão contemporânea do marxismo (MASCARO, 2021) a favor do materialismo histórico como arma teórica e prática da revolução.

A questão do humanismo é a pedra de toque das discussões dentro do campo do marxismo, e no contexto francês marcado naquele período pelo estruturalismo, e é neste campo, entendendo o humanismo como ideologia burguesa, que a obra de Althusser é de fundamental importância e representa uma contribuição singular ao marxismo.

Mas em que consiste o humanismo? Saul Karsz (1970) sintetizou esta concepção. Para ele, o humanismo trata o homem como essência do homem, solidários uns aos outros em uma comunidade universal, na qual cada homem é o representante singular desta universalidade, ou seja, da essência humana universal. Nesta concepção, o mundo objetivo é o mundo dos homens, mas invertido. Assim, a objetivação é uma capacidade humana, materialização da subjetividade. O homem humaniza o universo, e este, ao se tornar humanizado, mostra a sua face humana.

No entanto, no capitalismo, o mundo dos objetos não se mostra desta maneira, já que nele o Homem não se reconhece no mundo objetivo, ou nos outros homens. O capitalismo é uma sociedade alienada e alienante.

A sociedade capitalista é um caso de alienação humana. A essência do Homem consiste em ser livre, neste sistema não há liberdade, senão para produzir objetos e mercadorias. O homem se reduz a fabricante de mercadorias e somente vale como mercadoria, ele mesmo é uma mercadoria entre outras. No capitalismo, os homens singulares não podem se identificar com sua essência; portanto, há que se combater o capitalismo a fim de que as mercadorias deixem de controlar seus criadores. Devemos evitar que as coisas sigam se enriquecendo na mesma medida em que os homens se empobrecem e se mutilam. (KARSZ, 1970, p. 176 tradução livre).

O humanismo tem a pretensão de subverter esta inversão: o Homem é o princípio e o fim. Portanto, a luta deve ser pela desalienação do mundo, para que os homens consigam enxergar no mundo exterior objetivo, e nos outros homens, sua essência, e, assim sendo, que possa ocorrer o congratulamento universal da essência humana. Assim, a pré-história humana, alienada, será superada por um mundo verdadeiramente humano. O reino da necessidade dará lugar ao reino da liberdade (KARSZ, 1970).

Este livro é o resultado de uma pesquisa desenvolvida sobre a questão do humanismo na obra do filósofo marxista francês Louis Althusser (1918-1990), e o potencial da crítica a esta ideologia para o desenvolvimento, tanto de uma análise crítica das pedagogias burguesas, quanto das pedagogias marxistas de caráter humanista desenvolvidas no Brasil.

O humanismo em Althusser refere-se à questão fundamental da sua leitura sobre a relação entre Marx e Engels e os autores de referência da filosofia alemã: Hegel e Feuerbach. A tese fundamental do filósofo francês, desenvolvida em seus escritos das décadas de 60 e 70, é a de que o marxismo não é um humanismo, e que Marx teria revolucionado a ciência ao produzir o novo “continente” História, o materialismo histórico, que só é possível de ser compreendido como um “anti-humanismo teórico”.

A relação de Marx e Engels com Hegel e Feuerbach demarca a trajetória destes revolucionários alemães, e a posição de Althusser é que o materialismo histórico se constitui em uma ruptura epistemológica com a filosofia idealista alemã, que tem em Hegel seu mais importante nome, mas na qual Althusser também localiza Feuerbach. Essa concepção da ruptura de Marx com o idealismo alemão em sua obra é um dos traços mais característicos do abalo que Althusser e seus companheiros trouxeram para o marxismo na década de 60, no lançamento de seus dois livros no ano de 1965: *Pour Marx* (2015), cuja autoria é exclusiva de Althusser, e *Lire le Capital* (1969), com contribuições de Étienne Balibar, Roger Establet, Pierre Macherey e Jacques Rancière.

É em torno do chamado “corte epistemológico”, herdado do filósofo Gaston Bachelard (1884-1962), que Althusser aponta a chamada “obra de juventude” (1843-1844) e as obras de maturidade (1845 em diante), que se localiza o tema do humanismo, embora o corte não se reduza a um determinado momento, mas se caracterize como um processo duradouro, que mesmo em *O Capital*, de 1867, ainda está presente de forma residual, especialmente pelo tema do fetichismo (ESCOBAR, 1978).

Segundo Althusser, a corrente humanista no marxismo teria advindo da debacle do stalinismo nos anos 50, e se corporificou como uma corrente socialdemocrata no marxismo, retirando seu potencial revolucionário ao abandonar a perspectiva da ditadura do proletariado, que foi substituída pela defesa da “pessoa” humana. Althusser se viu obrigado a grandes polêmicas no interior do Partido Comunista Francês sobre este tema, já que o partido se direcionou para esta defesa humanista, abandonando o horizonte das lutas de classes, incluindo neste processo uma verdadeira hecatombe em termos eleitorais.

Para a educação, o tema do humanismo é muito presente: a defesa do “Homem”, do “ser social”, do “cidadão” da educação como busca da “essência humana” é uma tarefa comum, tanto para as peda-

gogias burguesas, quanto das pedagogias marxistas brasileiras. Logo, a sua discussão é importante para a tomada de posição política dos educadores na atual conjuntura, no sentido de compreender o projeto educativo no capitalismo e para pensá-la no período de transição e em uma sociedade comunista.

A depender das posições teóricas, as ações políticas são guiadas para determinadas direções, que podem resultar no reformismo ou em processos revolucionários. Assim também ocorre na educação que, embora não seja o motor da história, comparece na conjuntura como importante meio de sustentação das relações sociais no modo de produção capitalista e, também, com potencial para levar este sistema a processos de abalo e destruição.

O presente livro, que pretende trazer as questões inicialmente indicadas, está dividido em três partes. No primeiro capítulo, tratar-se-á sobre a questão da crítica do humanismo na perspectiva althusseriana, em cinco partes: na primeira, trazemos o perfil biográfico de Louis Althusser, com a intenção de apresentar o autor para os leitores brasileiros; em seguida, analisamos a discussão de Althusser sobre os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844 de Marx, obra fundamental do período “pré-marxista” de Marx; na terceira parte, a discussão gira em torno da relação de Marx com Hegel e Feuerbach; na quarta parte, tratamos da discussão sobre o “corte epistemológico”; e, por fim, analisamos as discussões de Althusser no interior do Partido Comunista Francês – PCF sobre a ascendência do humanismo no partido.

No segundo capítulo, a discussão focalizará a educação e o humanismo e, para isso, dividimos o capítulo em cinco partes: na primeira parte, enfrentamos a questão da interpelação e a formação do sujeito histórico; a seguir, tratamos da Modernidade e as quatro fontes do projeto moral civilizatório deste período; na terceira parte, analisamos o projeto educativo na modernidade, em dois momentos: no primeiro, analisamos a forma escolar e, no segundo, tratamos da relação

entre educação e moralidade; na quarta parte do capítulo estudamos a questão do aparelho ideológico escolar e, por este meio, aproveitamos para criticar os posicionamentos que localizam Louis Althusser como um autor “crítico-reprodutivista”. Na última parte do capítulo, analisamos a presença do Humanismo nas pedagogias críticas brasileiras.

No terceiro capítulo, como Considerações Finais, construída sob a forma de um breve ensaio, focalizamos as possibilidades de propor um projeto educativo revolucionário, pautado na discussão e crítica do humanismo, ou seja, a partir da perspectiva althusseriana do “anti-humanismo teórico” existente nas obras de Marx e Engels.

Antes de concluir esta Introdução, é preciso dizer que este não é um livro sobre a teoria althusseriana como um todo, ou seja, trata-se de um livro específico sobre a discussão do humanismo como ideologia, e portanto, temas tão relevantes sobre política, sobre a reprodução ou mesmo sobre outros temas a respeito da teoria marxista não estão contempladas diretamente. Indicamos, no entanto, que façam uma leitura atenta às notas de rodapé, que acabaram por se constituírem em elementos em que discussões paralelas de Althusser e outros temas se desenvolveram, e, com isso, enriquecem a compreensão do texto.

A obra de Louis Althusser é um continente ainda a ser explorado, e esta obra coletiva tem sido realizada em todo mundo, sendo este um contributo deste autor para este intento, que espera dialogar com companheiros e companheiras da Educação.



**CRÍTICA
DO HUMANISMO
NA PERSPECTIVA
ALTHUSSERIANA**

Neste capítulo, a discussão se dá em torno da crítica ao Humanismo na perspectiva althusseriana. Está dividido em cinco partes: na primeira, discorreremos sobre a vida de Louis Althusser, na relação com sua obra; na segunda, traremos a discussão de Althusser sobre os Manuscritos de 1844 de Marx, obra fundamental do período “pré-marxista” de Marx; na terceira, a discussão articula-se em torno da relação de Marx com Hegel e Feuerbach; na quarta parte, traremos a discussão sobre o “corte epistemológico”; e, por fim, traremos as discussões de Althusser no interior do Partido Comunista Francês – PCF sobre a ascendência do Humanismo no partido.

Sem a pretensão de revelar o fim já no início, do ponto de vista althusseriano, o marxismo não é um Humanismo. O Humanismo é uma ideologia. Esta é uma das mais famosas insígnias do marxismo inaugurado por Althusser e seu grupo, na década de 1960 na França.

A crítica ao Humanismo, como afirma Motta (2014), é um “eixo temático unificador de sua teoria”. Em geral, quando se trata da crítica ao humanismo no marxismo, por parte de Althusser, a orientação é para a crítica da ideia subjacente a muitas correntes do marxismo, sobre a existência de um “sujeito” central da História. Assim, para os marxismos humanistas, a teoria de Marx seria uma teoria sobre o Homem, logo, o porvenir histórico significaria o fim da alienação humana em favor de sua emancipação. O comunismo, então, seria a verdadeira história, da qual o capitalismo não é, senão, uma pré-história. Seria o encontro do Homem consigo mesmo, superada a alienação (BOTTIGELLI, 1971).

Althusser afirma que a ascensão do humanismo se deu após o abandono da perspectiva da ditadura do proletariado pelo Partido Comunista da União Soviética, nos anos posteriores ao desvelamento dos “crimes de Stálin”, e a sua substituição pela palavra de ordem “Tudo pelo Homem”, e por bandeiras como a dignidade humana, a liberdade dos indivíduos e o respeito da legalidade (ALTHUSSER, 2015, p. 183).

É neste período, após a descoberta dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx, ocorrida na década de 30 do século XX, que estes passam a tomar um lugar central na perspectiva de muitas correntes humanistas do marxismo e, tanto teórica quanto politicamente, acabam por engajar o marxismo neste processo de abandono da ditadura do proletariado para posições reformistas, ou de uma perspectiva de transição ao socialismo por vias estatais, como o eurocomunismo, ou pela conservação de institutos democráticos.

Tanto teórica quanto politicamente, o tema do Humanismo impacta o marxismo no século XX, e até hoje divide o campo e as práticas políticas. Tal como disse Lênin, sem teoria revolucionária não existe prática revolucionária. Definir-se, portanto, por uma teoria, significa também, direta ou indiretamente, definir-se por uma concepção de prática revolucionária, que perpassa pela prática política, campo ao qual Althusser dedicou-se até 1980 no PCF, e onde vivenciou grandes debates em torno dos encaminhamentos partidários, a partir da crítica da adoção das teses humanistas. Todos estes temas serão debatidos neste capítulo.

QUEM FOI LOUIS ALTHUSSER

Para apresentar o filósofo comunista francês Louis Althusser (1918-1990), utilizaremos seu livro autobiográfico *L'avenir dure longtemps* (1992), e outras contribuições. O excesso de detalhamento aqui introduzido é devido ao fato de que Althusser é sumamente desconhecido no contexto educacional, e é um dos nossos objetivos trazer à luz para os leitores brasileiros este que foi um dos mais importantes teóricos marxistas do século XX.

Nascido na Argélia, em 18 de outubro de 1918, no município de Birmandreís, cerca de 15 quilômetros da capital Argel, sua história começa com o casamento dos seus pais: sua mãe se casou com o

irmão daquele que amara profundamente, mas que foi morto na Primeira Guerra Mundial. Um casamento infeliz, marcado pela violência de todos os tipos que impôs o pai de Althusser à sua mãe. Seu nome, Louis, foi uma homenagem ao seu tio e, portanto, a vida do filho sempre significou a presença da morte do homem amado (não o filho amado), e isso, segundo o próprio Althusser, marcou sua vida para sempre.

A vida familiar foi marcada, segundo ele, pela estrita divisão sexual do trabalho, que sujeitava a sua mãe, que tinha trabalhado um breve período como professora, a cuidar da casa e dos filhos, e ao seu pai, o mundo exterior, o trabalho assalariado. Seu pai foi um experto em finanças e galgou uma vida profissional de êxito em vários bancos na Argélia, Marrocos e na França. Althusser relata sua inteligência aguda para estes temas da conjuntura financeira e política do período entre guerras, muito respeitado em sua profissão. Mas, sem dúvida, um sujeito autoritário em casa e no trabalho.

A infância e adolescência de nosso autor se passou, segundo seu próprio testemunho, em verdadeira solidão, sem amigos, protegido por sua mãe, que temia os contatos, e desprezado por seu pai, que não cuidava de orientá-lo.

Foram viver em Marselha, de 1930 a 1936, depois em Lyon, de 1936 a 1939, sempre seguindo o pai, que trabalhava em altas posições nos bancos franceses. Na vida escolar, neste período, foi um aluno exemplar, o “primeiro da classe” segundo ele próprio nos conta, para satisfazer os desejos de sua mãe, cujo objetivo era a “pureza” do filho ao dedicar-se aos assuntos intelectuais, cuja projeção vinha de seu antigo amor, com o qual compartilhava o amor pelos estudos. Até o auge de sua carreira, quando se tornou aluno e, depois, professor da *École Normal Supérieure da Rue d’Ulm*, em Paris, ele, de certa forma, cumpria o infortúnio de agradar sua mãe.

Seu primeiro encontro importante na formação intelectual foi com o maestro Guilton, católico, e seu professor de Filosofia em Lyon, um de seus mais profundos amigos da vida toda, a partir de então. Foi um dos grandes incentivadores para que Althusser se aplicasse à École Normale da *Rue d'Ulm*, em Paris. Aprendeu com ele a clareza na escrita e a dissertar sobre qualquer tema com qualidade. Tais ensinamentos, dizia Althusser, lhe serviram muito na universidade e na sua carreira intelectual. Encontrou-se ali com outros mestres importantes, como o filósofo Jean Lacroix (1900-1986) e o também filósofo Joseph Hours (1896-1963).

Com Joseph Hours teve sua iniciação à política, e influenciado por tantos professores católicos, se pôs a desenvolver um projeto, seu primeiro intento político, de criar no *Lycée du Parc*, onde estudava, um núcleo da recém-criada Juventude Estudantil Católica – JEC.

Foi em julho-agosto de 1939 que Althusser foi aprovado na École de Paris, mas, devido à Segunda Guerra que então se iniciava, foi obrigado a ir para a frente de batalha em setembro. Voltaria para a École apenas em 1945. Althusser carregou para a guerra não só seu frágil corpo, como ele mesmo dizia de si, e uma certa habilidade de atirador que aprendera com seu pai, mas também as angústias existenciais que carregava desde sempre consigo, sentimento que foi sintetizado por uma amiga como uma vontade de autodestruição constante, que ele assume em sua autobiografia, como os indícios de paranoia e da vontade de suicídio.

Em 1940, com a contribuição de oficiais traidores da França, Louis Althusser é feito prisioneiro, entre muitos soldados, pelos alemães. Levado para a Alemanha, foi solto apenas em 1945, com o fim da guerra. Passou por trabalhos forçados, por serviços em unidade hospitalar e administrativa de um campo de prisioneiros franceses. Os horrores da prisão, no entanto, também significaram a liberdade do que ele denomina como o mais “espantoso aparelho ideológico do Estado”, que é a família, e ainda mais uma família com a conformação

patriarcal de Althusser. Já não vivia sob os auspícios de sua mãe ou pai. Destaca-se que seu pai também foi convocado para a guerra, e isso libertou sua mãe, que voltou para a Argélia, para viver com a avó de Althusser, e lá descobriu outra vida, longe do arbítrio do marido.

Foi no campo de prisioneiros que Althusser conheceu o marxismo e o comunismo, por meio de um prisioneiro exemplar, Pierre Courrèges que, com sua coragem e atitude, mudou o panorama do campo, que a depender dos mediadores escolhidos pelos alemães, se constituía em um campo de acordos e conchavos entre líderes franceses e os alemães no comando. O ensinamento maior de Courrèges ao jovem Althusser é que a ação pode ser fundamentada em princípios e não apenas nas habilidades. Foi este o primeiro personagem a introduzir nosso autor ao comunismo.

A saída da guerra, a volta para a França e para o Marrocos, para encontrar sua família, também foi um momento de ruptura com a vida do cativo. Volta a sentir todo o peso familiar: a mãe hipocondríaca (herança que tomou para si, com medo das doenças venéreas), o pai, duro como sempre. Dedicou-se, neste período, a ajudar sua irmã, que levou para Paris, e logo entrou na École, um encontro que durou seis anos para acontecer.

Outra ruptura: a entrada na universidade se dava como a entrada em um “outro mundo”, como descreveu Althusser. Outro mundo no qual não conhecia ninguém, se sentia velho, se sentia alheio a tudo e todos na universidade, a hipocondria (agora o seu medo era ficar cego), tudo isso fazia com que sua vida universitária fosse pesada demais. Importante aqui o registro de que foi logo no início da École que Althusser conheceu o doutor Étienne, que era médico naquela instituição, e que terá um papel importante 35 anos depois. Neste momento, o doutor Étienne logrou conseguir uma moradia para Althusser no prédio da École, outro lugar importante nos desdobramentos de sua vida.

O acontecimento mais marcante deste período, sem dúvida, ocorreu em dezembro de 1946 quando, visitando a mãe de um amigo, conhece Hélène Rytman (1910-1980), que seria sua companheira da vida inteira, e cujo desfecho trágico será posteriormente contado. Hélène tinha sofrido em campo de concentração durante a guerra, e trazia consigo estas recordações no corpo e na alma. Neste primeiro encontro, absolutamente crucial na vida de Althusser, ela nada disse destes sofrimentos, mas isso também fazia parte da personalidade formada em tão duras experiências. Diz Althusser que desde que a conheceu, e por conta destes sofrimentos atroz, sua missão de vida foi cuidar de Hélène, salvá-la, ajudá-la a viver. Ápice das contradições humanas, como se verá. Diz Althusser que este foi o encontro de dois seres no ápice da solidão e do desespero.

A família de Hélène era judia, da Rússia e da Polônia, onde sobreviveram aos *Pogroms*, ou os ataques sistemáticos aos judeus ocorridos no sul da Rússia, entre 1881 e 1884. Ela nasceu no 18º *Arrondissement*, em Paris, em 1910. Sua vida, como de Althusser, foi marcada por uma relação traumática com sua mãe. Foi introduzida no PCF nos anos 30, de modo que já tinha ali uma trajetória de militância reconhecida quando conheceu Althusser, então neófito no comunismo. Lutou na resistência contra os nazistas, na organização *Libération-Sud*, mas o fim da guerra a pegou na solidão, após perder todos seus companheiros, e vivia na mais extrema miséria financeira. Conheceu e foi amiga de Jacques Lacan (1901-1981), a quem Althusser inclusive dedica um texto importante (*Freud e Lacan*), além de um reconhecimento explícito de dívida intelectual no Prefácio de *Lire le Capital* (ALTHUSSER, 1969).

Althusser assumiu ao longo de sua carreira uma posição de independência filosófica e política dentro do PCF, independência que se deve, segundo seu próprio relato, à sua característica de “reivindicar seu próprio desejo”, ou dito de outra forma, de sua reivindicação de que outros não o desejem por ele.

Sua tese, de 1948, discorreu sobre a noção de conteúdo em Hegel, com orientação de Gaston Bachelard, a quem futuramente deverá o conceito de “corte epistemológico” na análise da obra de Karl Marx, que retira da obra *Le nouvel esprit scientifique*. Neste mesmo ano, assume uma posição de professor *caimán* na *École Normale Supérieure*, em substituição a Georges Gusdorf (1912-2000), encarregado de preparar os estudantes para o exame de *Agrégation*, ou seja, exames para recrutar novos professores para a ENS. Um de seus grandes professores foi o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Interessante sua nota pessoal sobre o mestre e sobre sua própria prática como *caimán*.

Merleau [Maurice Merleau-Ponty] nos havia dito que: as provas não são, no fundo, sobre a base do mínimo de conhecimentos requeridos, mas sim um “exercício de comunicação”. Estava convencido disso desde faz tempo [...] Corrigia muito pouco na margem, a não ser para retificar algum erro óbvio, ou para assinalar, com uma longa linha discreta mas aprovatória, ou um +, que indicava a satisfação do leitor; mas já escrevia à máquina uma nota de uma, duas ou várias páginas segundo o caso, onde indicava ao autor os pontos satisfatórios mas em especial como deveria e poderia ter escrito seu texto e argumentar para dar à orientação de seu próprio pensamento (o que fosse) toda a força de convicção requerida. Nunca propus a ninguém que pensasse distintamente à linha de sua própria escolha [...] Convertei este em um princípio que segui sempre, por simples respeito à personalidade de meus alunos (ALTHUSSER, 1992, p. 217, tradução livre).

Althusser, sobretudo, foi um professor da *École*. Essa identidade ele a carregou até 1980, ou seja, 35 anos de sua vida, desde que entrou na instituição como estudante, vivendo 32 anos em um apartamento da própria *École*, que significava uma “quase reclusão monástica”, que o beneficiou muito, dado o estado de ânimo psicológico de Althusser.

Althusser teve em sua trajetória filosófica momentos de retificação teórica e até mesmo de rupturas, como foi o caso do “último Althusser” do “materialismo aleatório” (ALTHUSSER, 2005), com o qual alguns autores enxergam uma ruptura com o materialismo histórico, o que não

é o objetivo deste trabalho analisar². No entanto, em sua autobiografia *L'avenir dure longtemps*, o autor mantém uma fórmula nunca abandonada: a filosofia é, em última instância, luta de classes na teoria. Ou seja, a teoria para ele é uma prática social, e as lutas pela teoria, pela palavra, são relevantes no plano das ações de lutas sociais (no seu caso, dentro do PCF, onde vivenciou largas e importantes discussões sobre o posicionamento “humanista” do PCF, contra as teses de Garaudy e outros³).

Outra questão sumamente importante em sua trajetória de vida e militância é sua identidade como membro do PCF, para o qual se dedicou, mesmo fazendo a ele críticas severas e contra as vagas de opinião existentes no partido. O filósofo, diz Althusser, é geralmente solitário, mas nada pode fazer para transformar o mundo sozinho, sem uma: “[...] organização comunista, mas verdadeiramente livre e democrática, em estreita união com sua base e, mais ainda, com os movimentos populares de massa” (ALTHUSSER, 1992, p. 231, tradução livre). Tratava-se, para Althusser, de “solidão” com responsabilidade do filósofo frente ao mundo. Seu único mestre em filosofia foi o filósofo vietnamita Tran Duc Thao (1917-1993), que teve uma passagem pela França no mesmo período de Althusser.

Sua intervenção filosófica na política, ou intervenção política por meio da Filosofia, se deu no plano intelectual “francês”: “Sartre, Merleau-Ponty, Bachelard e infinitamente mais tarde Foucault, mas em especial Cavailles e Canguilhem” (ALTHUSSER, 1992, p. 235). Também Husserl foi um autor que tinha penetração na França naquele momento. A principal batalha teórica de Althusser era com as interpretações sobre Hegel, que lhe influenciaram muito nas análises da obra de Marx. Afirma que na França Hegel não havia sido compreendido, nem por Sartre.

² Para uma análise do texto *A corrente subterrânea do materialismo do encontro* (ALTHUSSER, 2005) e outros de *Althusser a respeito do materialismo aleatório*, indico a leitura de Althusser e o materialismo aleatório, de Alysson L. Mascaro e Vittorino Morfino, lançado em 2020 (MASCARO; MORFINO, 2020).

³ Sobre a polêmica entre Althusser e Garaudy, indico veementemente o livro de Juliana Paula Magalhães, intitulado *Marxismo, humanismo e direito. Althusser e Garaudy* (2018).

Althusser dedica ao filósofo, médico e epistemólogo Georges Canguilhem (1904-1995) um capítulo especial dentre os autores, no caso, amigos, que o influenciaram decisivamente. Trata-se de uma influência sobre a questão epistemológica que está presente em suas análises: a questão da “ideologia científica”. Tal herança já o faz retificar sua posição e, pela primeira vez, a coloca em texto no prefácio da edição italiana de *Lire le Capital*, em 1966, um ano após o lançamento desta obra seminal. Ademais, Canguilhem foi inspirador para os colegas de Althusser: Étienne Balibar e Pierre Macherey, segundo nosso autor, seguiram Canguilhem ainda mais de perto que ele mesmo.

Outra presença marcante em sua vida e obra foi o psicanalista Jacques Lacan (1901-1981), com quem, como já foi dito anteriormente, manteve amizade e companheirismo na École, inclusive, uma amizade que abrangia Hélène. Com Lacan, desenvolveu reflexões densas sobre a questão da análise psicanalítica, incluindo polêmicas importantes sobre o tema. Althusser tem um texto bastante conhecido sobre o tema, *Freud e Lacan*, publicado em 1965, bem como *Freud e Marx*, publicado em 1976.

Ainda no campo das parcerias intelectuais e de amizade, destaca-se a presença dos seus estudantes, e posteriormente reconhecidos intelectuais franceses, Étienne Balibar, Pierre Macherey, François Regnault, em primeiro lugar, os que incitaram Althusser a realizar um seminário sobre *O Capital*, do qual participaram outros estudantes, com destaque para Jacques Rancière, Roger Stabilet e Christian Baudelot. Este seminário se deu entre 1964 e 1965 na École. Desta contribuição coletiva entre professor e estudantes nasce uma obra que, juntamente com *Pour Marx*, viria a contribuir no debate do marxismo naquele período, e até hoje: *Lire le Capital*.

Sobre esta característica da colaboração impressiona o discurso de Étienne Balibar, pronunciado no funeral de Althusser, e que remete a este tempo do Seminário sobre *O Capital*.

Com o tempo, com o que chamamos de experiência, fico maravilhado com a capacidade única de Althusser de não trabalhar sozinho, mas de incluir outros em seu trabalho sem constrangê-los ou ser constrangido por eles (os constrangimentos vieram de outros lugares, das próprias coisas). Ele chegou ao ponto de adiar sua própria escrita – ele que nunca escreveu, exceto quando era urgente – e mudar seu próprio projeto para permitir que seus colaboradores se juntassem a ele em um trabalho intelectual coletivo. Se eu não conhecesse Althusser, não acreditaria que isso fosse possível. Na universidade, na literatura e na política, vejo reclusão e imitações, professores generosos e exploradores sem escrúpulos, aqueles que inspiram e aqueles que organizam. Mas não vejo intelectuais para quem, como para ele, tomaram o compartilhar enquanto a própria condição de pensar. Talvez isso não fosse realmente uma virtude, pois acredito que para ele era uma necessidade. Ele nasceu para compartilhar, para trabalhar coletivamente. É por isso que eu, que assim como toda a minha geração, aprendi tudo, se não com ele, graças a ele, considero o termo “mestre” inadequado (BALIBAR, 1990).

Roger Stablet, em entrevista concedida a Ana Maria F. de Almeida, em conjunto com Christian Baudelot, também se lembra de Althusser, “independentemente da pessoa que era”, como um de seus melhores professores, um “personagem muito simpático” da École.

Antes de adentrar o marxismo, no campo intelectual, Althusser cita seu “caminho real” que passou por autores como Maquiavel, Spinoza e Rousseau. De Baruch Spinoza (1632-1677) aprendeu muito sobre a “ideologia religiosa” e sua existência material, assim como uma base para sua compreensão de Hegel. Aprendeu ainda que o “nominalismo” é o melhor caminho para o materialismo, e a presença desta ideia é fundamental à crítica do humanismo e da história como um “processo sem sujeito” nem sentido teleológico na obra de Althusser. Em termos tanto intelectuais quanto pessoais, a teoria do corpo de Spinoza foi o mais surpreendente para Althusser.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) impressionou Althusser com a sua solução ao conflito gerado pelo “estado de natureza”: o fim

do Estado, a democracia direta, a vontade geral expressada no contrato entre outras matérias para se pensar o comunismo. No *Segundo Discurso* de Rousseau também encontrou uma teoria da ideologia, relacionada com suas causas e sua função hegemônica na luta de classes. Considera Rousseau, depois de Maquiavel, o primeiro teórico da hegemonia.

Nicolau Maquiavel (1469-1527) também é levado em alta conta por Althusser. Para ele, Maquiavel foi até mais longe que Marx, no sentido de pensar a ação política em termos de sua pureza conceitual.

Em suma, a partir de todo este passado pessoal, destas leituras e associações, apropriei-me do marxismo como de meu próprio patrimônio e me pus a pensar nele, certamente à minha maneira, que agora posso ver que não era completamente a de Marx. Vejo que somente tentei expor os textos teóricos de Marx, frequentemente obscuros e contraditórios, quando não cheios de lacunas sobre certos pontos importantes, de forma inteligível por si mesmos e para nós. Vejo que me emocionava aquele empreendimento por um duplo desejo sem apelação: primeiro e antes de tudo, não contar histórias nem sobre o real, nem sobre o real do pensamento de Marx, quer dizer, distinguir nele o que denominava a ideologia (de juventude) e o pensamento posterior, aquele que eu acreditava que era o pensamento da “realidade completamente nua, sem contribuição externa” (Engels) (ALTHUSSER, 1992, p. 295, tradução livre).

A porta de entrada ao marxismo, ao menos na forma que a obra althusseriana tomou, foi sua aproximação profunda com a obra do filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872). Em primeiro lugar, sua aproximação com este autor se deu pela sua crença católica (que perdurou até 1947), que o fez adentrar em uma obra fundamental de Feuerbach, *A essência do cristianismo*. E, depois disso, fez um longo trabalho de tradução para o francês de sua obra, por sua vez, foi a chave da leitura dos textos de juventude de Marx.

Naturalmente, eu lia as obras de juventude de Marx, mas compreendi rapidamente: aquelas maravilhas, aquelas maravilhas que se faziam passar pelo pensamento original e, por tanto, definitivo, de Marx, eram completamente feuerbachianas, até a

“ruptura de nossa consciência filosófica de então”, que anuncia com certa rapidez *A ideologia alemã*, mas da que, não obstante, tira um certo número de consequências revolucionárias sobre o modo de produção e os elementos de sua “combinação” (ALTHUSSER, 1992, p. 277, tradução livre).

A partir destes estudos sobre Feuerbach vem à tona textos como Os “*Manifestos filosóficos*” de Feuerbach, de 1960, “*Sobre o jovem Marx*” (*Questões de Teoria*), de dezembro de 1960, Os Manuscritos de 1844, de dezembro de 1962, Sobre a dialética materialista, de abril e maio de 1963, *Marxismo e humanismo*, de outubro de 1963. Todos estes foram textos de debate publicados em revistas como *La Pensée* e *Revue de l’Enseignement philosophique*, e depois compilados no livro *Pour Marx*, lançado em 1965.

Seus primeiros trabalhos sobre o marxismo, diz Althusser, ainda estavam impregnados do “Diamat”, mas já com sua preocupação de não colocar entre a ciência (materialismo histórico) e a filosofia marxistas (materialismo dialético) uma hierarquização. Na década de 60, inicia participação na revista *La Pensée*, com a ajuda do também professor da *École Marcel Cornu* (1909-2001). Seus artigos, em especial o *Contradição e sobredeterminação*, deu origem a um processo de inquirição sistemática de Althusser no interior do PCF.

O tema fundamental do campo intelectual deste período foi a emergência do estruturalismo, ao qual Althusser está umbilicalmente situado. Creio ser necessário lhe dar a voz para explicar como se deu sua entrada neste campo:

E quando chegou a moda da ideologia “estruturalista”, que apresentava a vantagem de romper com todo o psicologismo e historicismo, pareceu que eu seguia o movimento. Por acaso não encontramos em Marx a ideia não de combinatória (de quaisquer elementos) mas sim de combinação de elementos distintos adequados para constituir a unidade de um modo de produção? Por acaso essa posição estrutural e objetivista não colocava definitivamente fim ao humanismo “antropológico” de

um Feuerbach, a quem eu conhecia muito de perto por havê-lo traduzido e preparado a edição, pela primeira vez na França depois das muito medíocres e parciais traduções de Joseph Roy, o péssimo tradutor de O Capital? Pois bem, desde o início, havíamos insistido na diferença estrutural entre combinatória (abstrata) e combinação (concreta), o que constituía todo o problema. Mas, quem o viu? Ninguém prestou atenção a esta diferença. Por todas as partes dentro do mundo do estruturalismo me acusaram de justificar a imobilidade das estruturas dentro da ordem estabelecida, e a impossibilidade da prática revolucionária, mesmo quando havia mais que esboçado, a propósito de Lenin, uma teoria da conjuntura. Mas pouco importava, o essencial era enviar às favas aquele indivíduo isolado que pretendia que Marx havia fundamentado seu pensamento sobre o rechaço de todo fundamento filosófico no homem, na natureza do homem, aquele Marx que escreveu: “Não parto do homem, mas do período histórico considerado”, aquele Marx que escreveu: “A sociedade não se compõe de indivíduos, mas sim de relações”, etc. Isolado. Estava-o completamente em filosofia e na política. Nada, nem sequer o Partido, que dava em um humanismo socialista beato, queria reconhecer que o antihumanismo teórico era o único que autorizava um real humanismo prático. (ALTHUSSER, 1992, p. 247-248 tradução livre)

Althusser comenta a solidão na qual suas posições em defesa da teoria marxista o colocavam em um tempo que, por conta de 1968 e o clima ali gerado, propiciava “as demagogias do coração e do vivido”. E, inclusive, levou o PCF a abandonar a perspectiva da ditadura do proletariado, em defesa “do homem” e da “passagem pacífica para o socialismo”, esta última, típica do eurocomunismo.

O seu posicionamento frente à situação do PCF era a de também se contrapor à concepção positivista do materialismo dialético⁴,

⁴ Como não será um tema tratado amiúde no corpo do texto, faço questão de assinalar aqui a contribuição da leitura do texto de Juliana Paula Magalhães (2018, p. 110-111), no qual ela comenta sobre o humanismo na concepção do materialismo dialético, na interpretação de Althusser. Em suas palavras: “[...] no que se refere ao materialismo dialético, ele destaca que a interpretação humanista coloca a relação sujeito-objeto no centro da filosofia marxista. O “sujeito humano (consciência)” apresenta-se como fonte de todo conhecimento e ao homem é dado o poder de criar sua própria história e transcender sua situação, construindo, assim, seu futuro”.

disseminado via Stálin, e seus artigos próprios e com seus alunos da *École*, em *La Pensée* e, posteriormente, nos livros *Pour Marx e Lire le Capital*, tinham este sentido profundo, ao voltar a Marx e fazer a crítica, tanto do positivismo quanto do historicismo e do humanismo disseminados. Sua luta interna ao partido, porém, não acabou nos anos 60. Um momento marcante foi sua carta ao Comitê Central do PCF em 1966, onde realiza uma crítica radical do humanismo no Partido. Seu texto *Ce qui ne peut plus durer dans le PCF*, de 1978, bem demonstra a longevidade desta luta política. Só depois deste longo período Althusser passa a se considerar “um comunista sem partido”. Pode-se citar também, como lembrou Althusser, a crítica de Rancière em seu *La leçon d’Althusser*, publicado em 1974, que se configurou como uma crítica da permanência de Althusser no PCF, mesmo diante de todas as críticas, e de como esta iniciativa influenciou jovens franceses e de outros países a seguir o mesmo caminho.

Uma crítica frequentemente retomada nas memórias de Althusser é a de Raymond Aron (1905-1983), para quem Althusser haveria inventado um marxismo próprio, ou seja, um “marxismo imaginário”. De fato, reconhece Althusser, ele fez na leitura de Marx um trabalho não apenas de hermenêutica, mas de retificação do que pensava ser, no próprio pensamento de Marx, contrário ao materialismo, ou ainda, que persistia como ideologia:

em especial as categorias apologéticas da “dialética”, inclusive a própria dialética⁵, que me parecia não servir, em suas famosas “leis”, mais que de apologia (justificação) posterior do fato consumado do desenvolvimento aleatório da história, para as decisões da direção do Partido (ALTHUSSER, 1992, p. 296, tradução livre).

⁵ Não deve ter sido de pouca monta o significado dos ataques de Lucien Sève (1926-2020), defendendo, como diz Althusser, “as leis da dialética”, na formula da “dia-mat”, ou seja, da proeminência do materialismo dialético sobre o materialismo histórico, como forma do movimento, que ele “[...] manipulava segundo sua conveniência, para justificar a priori todos os giros do Partido, em particular o abandono da ditadura do proletariado [...]” (ALTHUSSER, 1992, p. 298, tradução livre)

Os ataques a ele desferidos não foram poucos, e se referiam a leituras literais do pensamento de Marx, ou do chamado “marxismo vulgar”, do qual Althusser teve sempre como projeto se afastar, e para isso se fazia necessário romper a ortodoxia da Segunda Internacional, que Stálin havia herdado (e este rompimento não foi, por acaso, um dos grandes intentos de Gramsci?). “No fundo, Marx seguia sendo, para eles, inclusive em suas aberrações, um personagem sagrado, o velho pai fundador intocável” (ALTHUSSER, 1992, p. 297). Claramente, Althusser não tinha este gosto por figuras sagradas.

Isso não significa que em sua autobiografia, publicado cinco anos antes de sua morte (1985), ele se afaste do pensamento de Marx. Ao contrário, diz claramente que, contra a onda pós-moderna, esse “pastel teórico”, se mantém “profundamente unido”, não à letra estritamente de Marx, mas ao seu materialismo.

Sobre a relevância dos movimentos populares que, para Althusser, naquele momento cumpriam papel importante para a formulação de um projeto comunista, ele faz uma bela síntese:

Não, não adiro à frase de Sorel coletada por Gramsci: o ceticismo da inteligência, mas o otimismo da vontade. Não creio no voluntarismo na história. Pelo contrário, creio na lucidez da inteligência e na primazia dos elementos populares sobre a inteligência. A este preço, posto que a inteligência não é a instância suprema, pode seguir aos movimentos populares, fundamentalmente e antes que tudo, para evitar que recaiam nas aberrações passadas e ajudar-lhes a encontrar formas de organização verdadeiramente democráticas e eficazes. Se, apesar de tudo, podemos conceber alguma esperança de ajudar a desviar o curso da história, somente será por isso e nada mais que por isso (ALTHUSSER, 1992, p. 302, tradução livre).

Sobre os movimentos sociais, Althusser inicia em fins dos anos 70 um estudo sobre a relação entre movimentos populares e as ideologias, de forma comparada, a fim de compreender, entre outras coisas,

como estes movimentos se transformaram em organizações. Para isso, foi criado o Centro de Estudos dos Movimentos Populares, de suas ideologias e doutrinas teóricas – CEMPIT, em março de 1980. Neste período, foram produzidos textos como *Le courant souterrain du matérialisme de la rencontre*, de 1982, *Du matérialisme aléatoire*, de 1986.

Para além das críticas, que perseveram e até hoje no Brasil relegam Althusser a um plano “maldito”, de esquecimento e ignorância sobre sua obra, pode-se dizer que foi um grande formador de professores e intelectuais marxistas, reconhecido, como já vimos, por muitos de seus estudantes. Sua obra marxista precisa ser estudada e as heranças deste pensamento, que estão espalhadas pelo mundo todo, aprimoradas, da mesma forma que Althusser fez com Marx. O pior que se poderia fazer é tomar sua obra ortodoxamente, sem as retificações que nela precisam ser realizadas, e o são frequentemente. Não é desta maneira que se constrói o conhecimento necessário para a prática? E a prática revolucionária não deve sempre ser pensada na conjuntura em que ela se realiza? Ou, da maneira como se referiu Althusser ao seu trabalho sobre Marx com seus estudantes, cujo objetivo foi o de “torná-lo verdadeiramente contemporâneo”. Não é isso que temos que fazer com nossos autores de referência?

No ano de 1980 Althusser, após uma cirurgia para tratar uma hérnia de hiato, passou a ter sérios episódios de melancolia aguda, já não de caráter neurótico. As crises não melhoravam, e, ao contrário, em primeiro de junho de 1980 foi internado novamente em uma clínica, onde ficou até setembro. Por efeito da administração da niamida, um remédio antidepressivo com perigosos efeitos colaterais, Althusser saiu da clínica com um grave estado de confusão mental, inconsciência, onirismo e perseguição suicida.

A volta para casa não trouxe qualquer espécie de alívio, nem para Althusser, mas, especialmente, para Hélène, que viveu seus últimos

dias em um verdadeiro inferno, pelo que o próprio Althusser nos conta. A recente história do suicídio do amigo Nikos Poulantzas (1936-1979)⁶ vivia entre eles, e Hélène começava a considerar este mesmo desfecho para si, a não mais aguentar a vida miserável ao lado do marido.

O desfecho destes fatos se deu em 16 de novembro de 1980, uma manhã de domingo, na qual Althusser descreve que, depois de uma noite “impenetrável”, se viu aos pés da cama, fazendo massagens no pescoço de Hélène, quando percebeu suas dores nos antebraços pela massagem, e, então, olhando-a, percebeu seus olhos abertos, fixos, uma ponta de língua entre os dentes: a havia matado. Correu para fora do apartamento por socorro do doutor Étienne, que morava no mesmo prédio. Depois disso, Althusser foi hospitalizado por quase três anos. No processo penal que lhe foi imposto, foi considerado inimputável pela justiça, dadas as condições de sanidade mental e de saúde em geral que se encontrava.

De modo geral, pode-se dizer que após o homicídio de Hélène, a sequência de internações e o estado mental de Althusser, ele viveu uma vida reclusa, compartilhada com poucos amigos até sua morte, causada por um infarto, em 22 de outubro de 1990.

⁶ Não poderia deixar de lado aqui o relato muito emotivo de Althusser sobre este amigo querido dele e de Hélène: “[...] não posso deixar de evocar o heroísmo de nosso querido Nikos Poulantzas, que sentia terror frente a todo hospital psiquiátrico e, não obstante, sempre me visitou regularmente quando de minhas internações, e sempre me acolheu cordialmente, enquanto devia sentir-se retorcido pela angústia, mas somente soube disso mais tarde. Recordo inclusive que era quase o único que aceitava ver, no ano que precedeu a morte de Hélène [o mesmo em que ele se matou, 1979, vitimado por um estado mental de crise de perseguição] [...] Então, Nikos se mostrou cordial diante de mim, não me disse uma só palavra sobre seu sofrimento, nem de sua primeira tentativa [de suicídio] [...] me falou de seus trabalhos e de seus projetos de pesquisa, perguntou sobre os meus e me deixou, abraçando-me cordialmente, como se devesse me ver na manhã seguinte. Quando mais tarde soube o que se passava pela sua cabeça, não pude conter minha admiração, pelo que havia sido, de sua parte, não somente um gesto excepcional de amizade, mas sim um verdadeiro heroísmo” (ALTHUSSER, 1992, p. 346, tradução livre).

O SIGNIFICADO DOS MANUSCRITOS DE 1844 DE KARL MARX PARA LOUIS ALTHUSSER

As considerações sobre a descoberta dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, apenas vindos à luz no ano de 1932, dividiram o campo marxista de forma bastante eloquente. Antes, é preciso dizer que a própria aparição destes manuscritos no ano de 1932 diz muita coisa: Lênin, Rosa Luxemburgo e Gramsci, por exemplo, não tiveram a oportunidade de conhecer este texto. Isso coloca em perspectiva a crítica de Althusser ao humanismo pautado nos Manuscritos e sua volta às raízes do marxismo, especialmente de Marx, Engels e Lênin.

Sobre os Manuscritos, Louis Althusser escreve em 1960 dois textos recoletados em *Pour Marx*, em 1965, que dizem respeito ao período de Marx entre 1843 e 1844: “Sobre o Jovem Marx” e “Os Manifestos Filosóficos de Feuerbach”. Em 1962, também em texto recoletado na mesma obra, Althusser comenta a tradução francesa de Émile Bottigelli e seus comentários sobre os Manuscritos, no texto intitulado “Os “Manuscritos de 1844” de Karl Marx (Economia Política e Filosofia)”. Seu texto mais importante sobre o humanismo, em *Pour Marx* é, sem dúvida, “Marxismo e Humanismo”, de 1963. No entanto, somente em dois textos de 1967, denominados como “A querela do humanismo I e II” (ALTHUSSER, 1999; 2002) é que esta questão ganha traços mais profundos.

A primeira questão a enfrentar é a seguinte: qual a consideração de Althusser em relação aos Manuscritos? Podemos iniciar utilizando seus comentários sobre a tradução de Bottigelli, bem como os comentários deste tradutor, que influenciaram a análise de Althusser.

Nos primeiros meses de 1844, Marx, que acabava de entrar na França, em seu autoexílio, junto com sua esposa Jane, encontra-se pela primeira vez com a economia política. Este encontro se deu por meio da leitura do artigo do então desconhecido para ele, Friedrich

Engels, publicado nos Anais Franco-Alemães, revista dos imigrantes alemães na resistência ao regime prussiano em Paris, na qual Marx trabalhou, em parceria com Arnold Ruge. Na única edição da revista, Marx teve dois artigos publicados, *Sobre a Questão Judaica* e *a Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Nesta edição também foi publicado o texto *Esboço para uma crítica da economia política*, de Engels que, sem dúvida, foi um grande divisor de águas para a percepção de Marx sobre a economia política. Esta consideração é tal que ainda em 1859, Marx lembrará deste como um “esboço genial”⁷.

Os Manuscritos de Marx, escritos entre março e abril de 1844, não podem ser analisados sem se levar em conta este impacto da obra de Engels e das conseqüentes leituras devoradas por Marx em curto espaço de tempo, sobre a economia política. Dentre os autores estudados estão Say, Ricardo, Adam Smith e James Mill. A primeira parte dos Manuscritos constitui-se de um apanhado de citações longas, diretas, e comentários destes autores da economia política.

A primeira conclusão a respeito da economia política é a de que esta se erigiu sobre bases arenosas, sem sustentação, ou seja, constatada que à economia política falta-lhe um princípio. “O encontro com a economia política é, portanto, num único e mesmo movimento, *reação crítica* à economia política e pesquisa exigente de seu *fundamento*.” (ALTHUSSER, 2015, p. 129, destaques do original).

A análise de Marx sobre a economia política, neste momento, era a de um filósofo e de um humanista frente às questões econômicas. Vejamos como Bottigelli (1971, p. 132) comenta a questão do Homem, que foi um ponto no qual Marx avançou em relação aos escritos de Engels.

Ele é essencialmente um ser social que deve encontrar o seu espaiamento e a sua razão de ser na comunidade humana,

⁷ Oportunamente, no período de conclusão deste livro, a Editora Boitempo publicou este texto de Engels e outros, na coletânea intitulada *Esboço para uma crítica da economia política e outros textos de juventude* (ENGELS, 2021), organizada e apresentada por José Paulo Netto. Sem dúvida uma justa homenagem aos 200 anos do nascimento de F. Engels.

nascida da necessidade e do egoísmo dos indivíduos. Esta surge, atualmente, como a alienação da comunidade porque é produzida por homens alienados, mas deve transformar-se em sociedade verdadeira logo que os seres humanos sejam homens verdadeiros, no sentido do humanismo. A sociedade é, portanto, o produto específico da atividade do homem e a alienação que caracteriza a sociedade atual é produto da atividade do homem. Não é, portanto, inerente à essência do homem, como Feuerbach pensava, mas tem uma origem no tempo e está ligada à atividade humana específica.

Na consideração de Althusser (2015), os Manuscritos levaram, a partir de proposições como as acima expostas, a análises de cunho antropológico, ético e até religioso. Voltando a Bottigelli (1971), por várias vezes ele comenta o texto com o adjetivo “sedução”, ao se referir à impressionante capacidade de Marx em seu constructo argumentativo. Assim, para os mais exaltados, os Manuscritos, a partir do momento em que vieram a público, em 1932, passou a ser considerado como a proto-história, sem rupturas, que deu origem a *O Capital*, mesmo que entre os dois textos tenham se passado 23 anos. Neste tipo de consideração, os Manuscritos seriam uma “intuição” a partir da qual se desenvolveu todo o edifício da teoria de Marx.

Antes de continuar estas observações, sigamos Bottigelli em suas duas observações a respeito do texto de Marx: em primeiro lugar, é certo que estes não foram objeto de uma formulação definitiva. Outros trabalhos o levaram a outros caminhos, e não à transformação dos manuscritos em livro.

É, pois, muito provável que Marx os tenha considerado superados, e, efetivamente, pode pensar-se que depois de, em 1846, ter formulado as novas bases do seu pensamento, o materialismo histórico, não estava interessado em publicar um texto que teria de refundir por completo, para adaptá-lo às suas novas concepções (BOTTIGELLI, 1971, p. 134).

Partindo destas considerações, Althusser (2015) toma o modelo de análise de Bottigelli para afirmar tratar-se os Manuscritos de 1844 de

um texto representativo de um momento do desenvolvimento do pensamento de Marx, não a quintessência do seu pensamento. Isso não significa desconsiderar este texto fundamental. Diz Althusser que este, como o retrato de um momento, anuncia um futuro, mas não deixa de ser uma delimitação do presente, que será objeto de futuras retificações.

Althusser se interessa por este texto por outro motivo, não devidamente explicitado por Bottigelli em seus comentários ao texto que traduziu: a oportunidade de que a teoria marxista das ideologias seja colocada à prova na análise do próprio texto e percurso da obra de Marx. Isso significa que é preciso verificar na própria obra de Marx aquilo que ainda contém em si de elementos ideológicos, ou seja, não científicos, ou se se quiser, o que na obra de Marx não se configura como “materialismo histórico”. É justamente o caso dos Manuscritos de 1844, conforme analisa Althusser. Vejamos, sobre isso, as contribuições de Davoglio (2018, p. 42):

Conforme Althusser, é possível encontrar no centro de gravidade de obras como os *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, jamais publicada em vida por Marx, petições de natureza empirista, bem como espécimes bastante conhecidas do idealismo. Assim, apenas com o abandono dessa problemática de juventude, baseada numa compreensão específica da alienação feuerbachiana, e a aquisição de um novo dispositivo teórico, fundado na articulação de conceitos como relações de produção e forças produtivas, o autor alemão nos teria apresentado um entendimento materialista da prática científica e, mais genericamente, da prática teórica.

A forma “filosófica” com a qual Marx analisa a economia política e, portanto, a não superação de uma visão ideológica do mundo da produção material, é sintetizada no conceito de “trabalho alienado”, fundamental nos Manuscritos. Neste campo, diz Althusser, encontramos no âmago do problema e, também, de todas as tentações: a de encontrar neste conceito a antecipação de *O Capital*, dada sua proximidade com os desenvolvimentos posteriores na obra de Marx.

O autor usa a imagem dos esboços a carvão utilizados pelos artistas plásticos, que antecipam a obra, e diz que se cai no perigo das análises que tomam os Manuscritos como este esboço da genial obra de 1867 de Marx, ou seja, tratando toda sua trajetória como simples desenvolvimentos de uma intuição já encontrada no início.

No entanto, afirma Althusser, o sentido da “implacável lógica” dos Manuscritos, tal como designada por Bottigelli, é ainda o sentido, a lógica filosófica, a mesma filosofia com a qual fez um verdadeiro “acerto de contas com seu passado”, liquidando “com nossa consciência filosófica anterior”, como diria Marx na *Contribuição à crítica da economia política*, de 1859.

Outro ponto destacado por Bottigelli, e realçado por Althusser, é a relação de Marx, nos Manuscritos, com a própria economia política. A pergunta é: como Marx encara a economia política recém-encontrada? Em uma palavra, diz Bottigelli que Marx a trata como uma “fenomenologia”, ou seja, posta-se diante dela sem realizar a crítica de seus fundamentos, mas partindo dela mesma, das suas categorias tais como são, como sua verdade natural. “Não põe em causa os resultados adquiridos pela economia política” (BOTTIGELLI, 1971, p. 135). Nos Manuscritos de 1844, Marx trata os economistas políticos clássicos como a última palavra em termos de economia, ou seja, toma-lhes tal e qual seus conceitos, nada adicionando a eles de crítica, como o fará num futuro muito breve (ALTHUSSER, 1974b).

Sem dúvida, e isso nos aproxima do tema do humanismo, critica a economia política por seu método, especificamente por deixar de lado o Homem, ou seja, de desconsiderar a natureza do ser social para colocá-lo simplesmente como instrumento da produção. O proletariado, esmagado, é a antítese do homem livre. É este proletariado que está designado como sujeito da revolução comunista, que é o caminho para a emancipação humana. O trabalho alienado, da mesma forma, é um trabalho exterior ao homem, ou seja, aparece como meio de satisfazer

necessidades, e não como autoprodução humana. Serve para gerar lucro, não para enriquecer a personalidade humana. O trabalho alienado, portanto, sintetiza toda negatividade da sociedade capitalista.

Tratava-se, do ponto de vista filosófico, de uma dedução perfeitamente satisfatória, e a opinião de Marx é tão sedutora que, para muitos, representa o fundamento do marxismo. É, no entanto, um dos pontos que Marx abandonará mais tarde, quando tiver dado ao seu pensamento um fundamento verdadeiramente científico (BOTTIGELLI, 1971, p. 137).

Para sintetizar a análise, pode-se dizer, com Althusser, que nos Manuscritos de 1844, Marx já se encontrava adiantado politicamente, pautando a discussão, por exemplo, do comunismo, da abolição da propriedade privada e da alienação, entre outros conceitos. No entanto, sua vinculação com a economia política, em termos filosóficos, ainda estava marcada por sua herança de Feuerbach e Hegel. E é sobre esta relação que se irá tratar a seguir.

A RELAÇÃO DE MARX COM FEUERBACH: A QUESTÃO DO HUMANISMO E O “ANTI- HUMANISMO” PROPOSTO POR ALTHUSSER

Em uma excelente tradução dos *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2010), Jesus Ranieri inicia sua apresentação afirmando que “Marx nunca foi feuerbachiano” (RANIERI, 2010, p. 11), o que mostra a atualidade da questão relativa à genealogia da obra de Marx nos seus primeiros tempos de produção. A concepção exposta por Althusser, especialmente nas suas obras da década de 60, e sintetizadas em *Pour Marx*, parte do oposto, ou seja, da fundamentação feuerbachiana das obras de juventude de Marx e todas as consequências que isso traz para a análise.

Retomemos de F. Engels seu *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* (ENGELS, 2016), publicado na *Neue Zeit*. Neste texto de 1886, três anos após a morte de Marx, e escrito por ocasião de um convite feito para comentar o livro do filósofo e sociólogo dinamarquês C.N Starke, *Ludwig Feuerbach*, Engels faz uma retomada da herança de Feuerbach, que foi o mais importante referente de ambos depois de Hegel. Após 41 anos de *A ideologia alemã*, obra que foi deixada “à crítica roedora dos ratos”⁸, Engels busca “saldar uma dívida” com Feuerbach. Interessante trazermos sua avaliação sobre o ano de 1845, quando da produção conjunta de *A ideologia alemã*.

Antes de mandar estas linhas à imprensa, voltei a procurar e a repassar o velho manuscrito de 1845-46. A parte dedicada a Feuerbach não está terminada. A parte acabada se reduz a uma exposição da concepção materialista da história, que só demonstra o quanto eram incompletos, por aquela época, nossos conhecimentos da história econômica. No manuscrito não figura a crítica da doutrina feuerbachiana; não servia, pois, para o objetivo desejado. Em contrapartida, encontrei num velho caderno de Marx as onze teses sobre Feuerbach que se inserem no apêndice. Trata-se de notas tomadas para serem desenvolvidas mais tarde, notas escritas ao sabor da pena e não destinadas de modo algum à publicação, mas de um valor apreciável por ser o primeiro documento que contém o gérmen genial da nova concepção de mundo (ENGELS, 2016, p. 14).

Para além da nota pessoal, de uma avaliação bastante racional do passado intelectual próprio e de Marx, Engels apresenta o caminho de ambos como um caminho que foi se constituindo na base do aprendizado e das retificações. Percebe-se claramente que existe, na relação de ambos com a herança de Feuerbach, um diálogo crítico e um acerto de contas, sem o qual não se compreende a “genial” con-

⁸ De fato, *A ideologia alemã* somente seria publicada em 1939, ainda em versão parcial. No Brasil a primeira versão integral deste texto veio à luz em 2007, pela Editora Boitempo.

cepção de mundo que seria constituída a partir de 1845, na *Ideologia alemã*, mas, sobretudo, sintetizada nas 11 Teses sobre Feuerbach⁹.

Trata-se de mais um reforço à tese de Althusser sobre o jovem Marx, de que sua obra de 1843-1844 não necessariamente é uma proto-história sem rupturas, a qual deságua em *O Capital*. O “acerto de contas” que Marx e Engels realizaram com a sua antiga consciência filosófica não pode ser menosprezada, confirmado por Engels no texto acima.

Afirmando a herança feuerbachiana de Marx, podemos nos questionar: qual seria esta herança? Para delimitar o tema, traremos as contribuições de Engels, em seu *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* (2016), as contribuições de Althusser, tanto em *Pour Marx*, quanto nos dois textos sobre a *Querela do Humanismo*, publicados em 1967. Além destas, traremos contribuições de comentaristas da obra de Althusser, especialmente as que estão na excelente coletânea “Ler Althusser”, organizada por Jair Pinheiro (2016).

Antes de adentrar na contextualização da obra de Feuerbach, damos um passo atrás para recordar, com Althusser, que o período humanista de Marx possui duas etapas, e como a segunda etapa é justamente caracterizada pela presença do “humanismo comunitário” de Feuerbach, tratemos rapidamente sobre a primeira etapa. Esta, segundo Althusser, é dominada por um “humanismo racionalista-liberal”, que aproximava Marx de Kant e Fichte, e menos de Hegel. É o período “jornalístico” de Marx, entre 1840 e 1842, especialmente na Gazeta Renana. A luta de Marx se dava contra o Estado despótico prussiano, que se colocava contra a “essência” do homem, que é sua liberdade e razão. “*Liberdade*: é a essência do homem como o

⁹ No seu “Elementos de autocrítica”, Althusser acrescenta que, ao ano de 1845, com *A ideologia alemã*, pode-se somar como marco importante o ano de 1847, na crítica a Proudhon, na “Miséria da Filosofia”, quando, “[...] o “acerto de contas” tem lugar já sobre o novo “terreno” científico, e são os pseudoconceitos de Proudhon, celebrados três anos antes como o teórico científico do proletariado francês na *Sagrada Família*, quem saem maltratados” (ALTHUSSER, 1974, p. 18).

peso é a essência dos corpos.” (ALTHUSSER, 1967, p. 15). O Estado moderno seria uma forma racional da liberdade, manifestada pelo direito universal. “Razão: o homem apenas é liberdade ao ser razão.” (ALTHUSSER, 1967, p. 16). A razão do Estado é a forma “racional” da razão. Vejamos como se manifesta Marx em A Gazeta Renana, em 14 de julho de 1842 (apud ALTHUSSER, 1967, p. 16): *“A filosofia considera o Estado como o grande organismo em que a liberdade jurídica, moral e política deve ter a sua realização, e onde cada cidadão, ao obedecer às leis do Estado, está apenas a obedecer às leis naturais da sua própria razão, da razão humana.” (itálico do original).*

Althusser (1967) ainda aprofunda a questão afirmando que a crítica pública ao Estado significa a chamada de atenção para que este “lembre-se” de seus deveres para consigo mesmo, ou seja, para a sua manutenção como Estado racional. E que esta crítica pública somente seria possível com a total liberdade de imprensa, que foi a bandeira de Marx no período da Gazeta Renana.

Ademais, não precisamos ir longe para confirmar que esta concepção do Estado não pode ser colocada em uma mera continuidade com o que viria em seus escritos nos anos vindouros. Por isso, aqui adiantamos a questão do “corte epistemológico”, que será tratado posteriormente. Existe de fato, no desenvolvimento do materialismo histórico, um rompimento com este tipo de elaboração. Já em *A ideologia alemã* o Estado aparece como dominação de classe, o que será desenvolvido também em *O Manifesto Comunista*, em *O 18 Brumário*, e, especialmente radical, o corte que realiza em 1871, ao analisar os eventos da Comuna de Paris, momento em que Marx identifica a necessidade de extinção do Estado, sem qualquer diálogo com a possibilidade de sua manutenção no comunismo (BALIBAR, 1974; BOITO JÚNIOR, 1998).

Iniciemos por analisar a segunda etapa do humanismo de Marx, caracterizado pelo “humanismo comunitário de Feuerbach”, contextualizando a obra de Ludwig Feuerbach na Alemanha dos anos 1830. Lem-

breiros que Hegel havia morrido em 1831, em Berlim, e que sua herança intelectual se dividiu, basicamente, em duas partes toda a intelectualidade alemã. Engels (2016) nos conta que foi justamente entre 1830 e 1840, período que denominou como “hegelomania”, que a filosofia de Hegel conheceu seu auge e, também, “o prelúdio de uma luta intestina”. Luta que dividia os hegelianos em “direita” e “esquerda”, tanto no que dizia respeito à religião quanto à política, que eram os móveis daquele país naquele momento, a “Alemanha teórica” como denominou Engels.

Quando, em 1840, ascende ao trono Frederico Guilherme IV (1795-1861), que representava uma reação conservadora de caráter feudal, todos os hegelianos foram chamados a assumirem uma posição na situação. Foi neste contexto, inclusive, que Marx viu as suas pretensões de uma carreira universitária serem bloqueadas, dada sua posição pela chamada “esquerda hegeliana”.

O veículo desta revolta contra a reação era a Gazeta Renana, que tal como Marx, naquele período de 1842: “[...] a escola dos jovens hegelianos já se revelava nitidamente como a filosofia da burguesia radical que lutava para abrir caminho e que utilizava a máscara filosófica apenas para enganar a censura” (ENGELS, 2016).

Segundo a síntese de Engels (2016), a polêmica entre os hegelianos separava os que acreditavam que a potência da História era a “substância” ou a “consciência”. Hegel não conseguia dar a resposta, pois nele há um limite prático insuperável: tudo o que se refere à natureza não passa de uma exteriorização da Ideia absoluta, o que, em Hegel, significava necessariamente um processo de “degradação” da Ideia. Este foi o limite em que se encontravam os jovens hegelianos de esquerda, democratas radicais a lutar contra o reacionarismo.

Neste cenário é que Feuerbach com sua *Essência do Cristianismo*, publicado em 1841, surge como um “raio em céu azul”, para usar a expressão que Marx utilizou em *O dezoito Brumário de Napoleão*

Bonaparte. Essa obra realocou o lugar da Natureza, sem questionar ou superar Hegel (e é preciso dizer que Engels tem Feuerbach em muito baixa conta frente à grandeza de Hegel).

A natureza existe independentemente de toda filosofia, ela constitui a base sobre a qual os homens cresceram e se desenvolveram, como produtos da natureza que são; nada existe fora da natureza e dos homens; e os entes superiores, criados por nossa imaginação religiosa, nada mais são que outros tantos reflexos fantásticos de nossa própria essência [...] Só tendo vivido, em si mesmo, a força libertadora desse livro, é que se pode imaginá-la. O entusiasmo foi geral - e momentaneamente todos nós nos transformamos em “feuerbachianos”. Com que entusiasmo Marx saudou a nova concepção e até que ponto se deixou influenciar por ela - apesar de todas as suas reservas críticas - pode ser visto em *A Sagrada Família* (ENGELS, 2016, p. 27).

Esta revolução intelectual causada por Feuerbach teve larga repercussão nas obras imediatamente posteriores produzidas por Marx e Engels, mas sua herança intelectual, como diz Engels, não superou os acontecimentos de 1848, embora ainda hoje seu nome e sua obra despertem interesse. No campo do marxismo, a discussão que remete a Feuerbach é justamente seu papel nas produções da juventude de Marx, produzidas entre os anos de 1842 e 1844, dentre as quais destacam-se: *A questão judaica, de 1843*; *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, de 1844; e os *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844.

Althusser afirma, em seu livro autobiográfico *L'avenir dure longtemps* (1992), que conhecia a obra de Feuerbach muito proximamente, por ter sido responsável por sua tradução na França. Seu livro *Pour Marx* abre, justamente, com um capítulo denominado “Os manifestos filosóficos de Feuerbach”. Sua tese neste texto é assim sintetizada, a respeito da relação de Marx com Feuerbach:

Feuerbach é a *testemunha* e o *agente* da crise do desenvolvimento teórico do movimento jovem hegeliano. É preciso ler Feuerbach para compreender os textos dos jovens hegelianos entre 1841 e 1845 [...] Não só a terminologia marxista dos anos 1842-

1844 é feuerbachiana (a alienação, o homem genérico, o homem total, a “inversão” do sujeito em predicado etc.), mas, o que é sem dúvida mais importante, o fundo da *problemática filosófica* é feuerbachiano [...] *A ideologia alemã* é o primeiro texto que marca a ruptura consciente e definitiva com a filosofia e a influência de Feuerbach [...] Todas as fórmulas do “humanismo” idealista de Marx são fórmulas feuerbachianas (ALTHUSSER, 2015, p. 35).

Essa posição de Althusser é uma constante em sua obra, ou seja, a de que as obras de Marx deste período são eivadas pelo humanismo, portanto, pautadas pela “alienação do Homem” (MOTTA, 2014). No entanto, diferentemente do autor de *A essência do Cristianismo*, Marx é um sujeito que se coloca de modo obstinado frente às questões políticas e às questões vinculadas à vida concreta dos homens e, neste caso, podemos lembrar de sua atuação frente à questão da madeira, suas discussões sobre as greves da Silésia, a liberdade de imprensa, a relação entre Estado e religião, entre outras, objetivadas na sua atuação jornalística na Gazeta Renana, nos anos de 1842 e 1843. Ainda assim, Althusser (2015) afirma ser Marx, neste período, não mais que um “feuerbachiano de vanguarda”, ou seja, que aplicava os preceitos do mestre às temáticas políticas e à vida concreta dos homens, posteriormente, nos Manuscritos de 1844, à economia política. Em síntese, Marx aplicava a fatos novos a problemática de Feuerbach. Para Althusser (2015), não se trata de ver as respostas, mas as perguntas, para se atentar ao campo em que se localiza o autor. E as perguntas de Marx neste período são minadas pelo idealismo alemão e pela resposta supostamente materialista de Feuerbach.

Althusser cita o exemplo do texto de 1843, a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* e, a partir desta citação, nos leva ao seu argumento fundamental: nesta época Marx era politicamente comunista, mas filosoficamente estava impregnado pelas ideias de Feuerbach:

Assim, no Manuscrito de 1843 (*Crítica da filosofia do direito de Hegel*), a consciência de si de Marx era feuerbachiana. Ela falava a linguagem de Feuerbach porque se *acreditava* feuerba-

chiano. Mas essa linguagem-consciência estava então objetivamente em contradição com sua “tendência materialista”. É essa contradição que constitui o motor de seu desenvolvimento (ALTHUSSER, 2015, p. 47).

O motor do desenvolvimento do pensamento de Marx, portanto, é a dialética entre seus posicionamentos políticos, que vão adiante, e a doutrina filosófica “materialista” de Feuerbach, que apresenta rapidamente seus limites, haja vista o rompimento ocorrido em 1845, em *A ideologia alemã*, e nas famosas *Teses sobre Feuberbach*¹⁰.

Se compararmos a história teórica de Marx à sua história política, constataremos um incontestável atraso dos eventos da história teórica com relação aos eventos da história política. Duplo atraso: atraso do “corte” científico em relação, ao “corte” político; e atraso suplementar do “corte” filosófico em relação ao “corte” científico (ALTHUSSER, 1999, p. 16).

Althusser afirma que não se pode apenas inferir a presença deste filósofo em Marx pelas menções explícitas, mas nas paráfrases ou reproduções longas que são de Feuerbach mas nas quais este não aparece citado. “Mas por que Marx devia citar Feuerbach quando todos o conheciam, e, sobretudo, quando ele se *apropriara de seu pensamento* e pensava nos pensamentos dele como nos seus próprios?” (ALTHUSSER, 2015, p. 50, destaque do original).

Vamos ao tema do humanismo em Feuerbach. O primeiro destaque que fazemos aqui é sua concepção de essência humana e a relação da essência com a objetificação: os objetos são a objetivação da Essência, logo, os objetos humanos são a objetivação da Essência

¹⁰ Em resposta a John Lewis, Althusser, reconhecendo um erro “teoricista” da análise sobre o pensamento de Marx na transição de 1844, diz, em forma de retificar sua posição sobre o caso: “É certo que se pode sustentar com argumentos válidos que, em grande parte, a filosofia está, como disse Hegel e eu repeti em *Lênin e a filosofia*, sempre “em retardo a respeito da ciência, ou das ciências”. Mas de outro ponto de vista, que aqui é essencial, é preciso dizer o contrário e sustentar a ideia que na história do pensamento de Marx, a revolução filosófica necessariamente dominou o descobrimento científico, e deu sua forma: a de uma ciência revolucionária.” (ALTHUSSER, 1974, p. 60)

Humana. No entanto, isso significa, em termos da relação com Hegel, um retrocesso no que este tem de fundamental: a História. Feuerbach sacrifica de Hegel a dialética como movimento da História, e o substitui pelo Homem, e o faz o “Sujeito da História”. Ainda que em Hegel haja uma concepção teleológica, e também em relação a isso houve a crítica radical de Marx, o filósofo alemão legou a a História como movimento.

A História, para Hegel, não é um processo de alienação do Homem, mas um processo de alienação do Espírito. Se se quiser algo próximo ao Homem, seriam “os povos” os sujeitos. Na verdade, trata-se dos “momentos” do desenvolvimento da Ideia convertida em Espírito. Para Feuerbach só existe a alienação do Homem nos seus objetos, sem processo.

A essência genérica do Homem sendo “atribuída” ao conjunto dos homens passados, presentes e futuros, todos indivíduos constituídos pela essência “absoluta” do Homem, a História se refugia na diferença entre os indivíduos e o “gênero”: o que ainda não foi realizado dos atributos da Essência humana o será nos próximos séculos (ALTHUSSER, 1999, p. 25).

Eis aí o movimento: prover os indivíduos dessa essência genérica humana. A alienação que, em Hegel, significava o movimento da História, em Feuerbach apenas significa uma “abstração” da relação entre Homem e sua Essência, mediado pelos objetos. Desalienar, portanto, significa “inverter” uma relação pervertida entre Homem e Objeto, e age sobre a consciência dos homens, ou, nas palavras de Althusser (1999, p. 25-26): “[...] ela é em suma a ‘boa leitura’ de um texto já escrito e que os homens liam, até o momento, ao contrário.”

Sem dúvida, as frases de efeito dos escritos de 1844 são as que mais nos chamam a atenção e, embora reconheçamos ali a genialidade de Marx, não podemos deixar de levar em conta o tributo que ele pagava por sua herança feuerbachiana. Lê-se na Introdução da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* que: “[...] o homem não é um ser abstrato, acorocado fora do mundo. O homem é o mundo do ho-

mem, o Estado, a sociedade.” (MARX, 2010b, p. 145). Ou ainda, que: “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2010b, p. 151). Diz Althusser, isso tudo não passa de Feuerbach em *A essência do Cristianismo*. A ideia de ser o homem sujeito concreto é um clichê feuerbachiano.

O que há de realmente novo nos textos de Marx desse período, são interesses políticos e uma tomada de posição política, da qual Feuerbach era bem incapaz. Mas essa tomada de posição nova concerne a evolução política de Marx: ela não exerceu, até o momento, nenhuma repercussão sobre sua posição teórica, da qual ela não transforma nenhum termo (ALTHUSSER, 1999, p. 27).

Muda-se o objeto, da religião, em Feuerbach, para a política, em Marx, mas não muda o tratamento teórico. Tanto na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, quanto na *Questão Judaica*, o que existe em Marx é a teoria de Feuerbach sobre o Homem e sua alienação. A pesquisa de Marx gera novos resultados, da alienação como Essência Inumana, na figura do proletariado, mas isso se encontra no âmbito da teoria humanista de Feuerbach. “Por exemplo, Marx trata o Estado e a política, ele próprio o reconhece, como o ‘céu’ da existência humana, isto é, nas próprias categorias da *teoria da religião feuerbachiana*” (ALTHUSSER, 1999, p. 28).

A própria ideia da revolução como desalienação, Marx a deve a Feuerbach. Neste período, Marx toma consciência política, porém o tempo para que isso modifique a sua teoria levaria, ainda, de um a dois anos, até 1845, quando de verdade inicia o corte com este passado, corte que pode ter um início neste período, mas que dificilmente se vê um fim.

As posições teóricas impediam-no de vislumbrar os “germes” que nasciam em sua nova posição política. Nos Manuscritos, a posição política de Marx já é clara: ele é comunista. Mas, muda também teoricamente: Marx faz a crítica da economia política (1844 é o ano

em que ele conhece o “esboço genial” de Engels), das categorias da economia clássica, embora sua perspectiva é feuerbachiana, ou seja, realiza a crítica pelas categorias Homem e alienação.

O trabalho alienado é reflexo dessa relação Essência Humana conquanto Essência dos seus Objetos. “No trabalho, o homem objetiva sua essência (suas ‘formas essenciais’, suas ‘formas genéticas’) que se exterioriza sob a forma dos produtos de seu trabalho” (ALTHUSSER, 1999, p. 29). Mesmo que sejam objetos reais, diferentes dos objetos espirituais de Feuerbach, o princípio da alienação é o mesmo.

Althusser anuncia o que é novo nos Manuscritos de 1844, o texto mais marcante deste período: a intervenção de Hegel em Feuerbach. Mas o que de Hegel é introduzido em Feuerbach?

Uma parte daquilo que Feuerbach havia suprimido de Hegel, e uma parte importante: a história como processo dialético ou processo de alienação. Essa introdução da história tem por efeito teórico modificar sensivelmente as formas de exercício da categoria feuerbachiana da alienação (ALTHUSSER, 1999, p. 30).

Apesar da mudança no tratamento da categoria de alienação, fica intacto o edifício teórico feuerbachiano, ou seja, a relação entre a essência e objetos do mundo como objetivação da Essência do Homem.

A História hegeliana, como processo dessa alienação, uma vez incluída no campo teórico especular Sujeito (homem) = Objeto (produtos do mundo humano em suas diferentes esferas: econômica, política, religiosa, moral, filosófica, artística, etc.) reveste inevitavelmente a forma seguinte: História como processo de alienação de um sujeito, o Homem (ALTHUSSER, 1999, p. 30-31).

Há, portanto, o tratamento hegeliano da história como processo dialético por meio de uma categoria não hegeliana, o Sujeito, ou seja, Marx trabalha com uma concepção que em Hegel é estranha: a concepção antropológica de História (ALTHUSSER, 1999), justamente pela influência de Feuerbach sobre ele.

Este, por assim dizer, é o caldo de cultura que produziu os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, cujo fundamento é o Homem como Sujeito da História, cuja essência é o Trabalho. O processo de alienação/exteriorização pela via do Trabalho significa, assim, a exteriorização/alienação da Essência do Homem, o que é o movimento da História. “Tudo entra assim em Feuerbach, por uma boa razão: não se saiu dele um só instante” (ALTHUSSER, 1999, p. 31).

Pode-se dizer que o conceito do Trabalho como essência do Homem está em Hegel desde a *Fenomenologia do Espírito*, mas esta concepção, dos Manuscritos de 1844, não é a concepção de Hegel, mas a junção que Marx fez de Hegel a partir de Feuerbach. No fundamental, Hegel não trabalha com a ideia de Essência do Homem, simplesmente porque em Hegel o Trabalho é um momento da alienação do Espírito no mundo, logo, não é o Homem o Sujeito da História. Sobre os Manuscritos de 1844 sintetiza Althusser (1999, p. 32):

Segue-se o mais extraordinário texto de ideologia teórica que Marx nos legou, de uma densidade e de um vigor excepcionais: seu único texto hegeliano (onde a dialética hegeliana mais pura exerce-se alegremente sobre as categorias da Economia Política), mas hegeliano em Feuerbach, o que significa, Feuerbach sendo Hegel invertido, o único texto da “inversão” marxista de Hegel.

Os Manuscritos são a maior obra do Humanismo Teórico em Marx. Nos Manuscritos, encontrava-se Marx em um impasse teórico: nunca teria chegado a *O Capital* caso não rompesse com os esquemas Humanistas do Homem, da Alienação, do Sujeito. Estes são, como designava Bachelard (1996), três “obstáculos epistemológicos”. Desses, devemos nos livrar para ficar com o conceito verdadeiramente relevante que se encontra aí: processo, ou melhor, processo sem sujeito (processo liberado dos obstáculos). O Humanismo teórico se mostrou um obstáculo ao Materialismo Histórico.

Estas conclusões de Althusser sobre as obras de juventude de Marx foram inseridas em um campo intelectual e político francês localizado no fim dos anos 50 e início dos anos 60, impactado pela presença avassaladora do estruturalismo, o qual declarara a “morte do Homem” ou da sua “dissolução”, como quis Claude Lévi-Strauss (1908-2009), e pela tentativa igualmente impactante de um intelectual da altura de Jean Paul Sartre (1905-1980), que lançara o seu livro *Crítica da razão dialética*, em 1960, pelo qual, contra o estruturalismo, levantou as teses humanistas. Althusser aparece como uma possibilidade de renovar a crítica política marxista, contra os arroubos do humanismo que, como afirmou em “Marxismo e Humanismo” (2015), facilmente se aproximavam das ideias pequeno-burguesas¹¹ (YAZBEK, 2016), especialmente pelo fato de que, ao se falar do Homem, deixa-se de lado as classes sociais e a luta de classes.

Nesta batalha por criticar e superar a ideologia burguesa do Homem como Sujeito da História, Althusser constrói o que ficou conhecido como seu “anti-humanismo”, que foi sintetizado pela ideia da História como “processo sem sujeito”.

A história é um processo sem sujeito. A questão de saber como “o homem faz a história” desaparece completamente; a teoria marxista a rejeita definitivamente em seu lugar de nascimento: na ideologia burguesa. Com ela, desaparece a “necessidade” do conceito de “transcendência”, do qual o homem seria o sujeito. (ALTHUSSER, 1973, p. 31 apud YAZBEK, 2016 p. 46)

A tese althusseriana sobre a História como “processo sem sujeito” foi amplamente pormenorizada na Resposta a John Lewis, filósofo

¹¹ Não seria demais lembrar que o maior símbolo desta bandeira burguesa é a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, derivada da Revolução Francesa de 1789. Nesta mesma direção, Oliveira (2004), ao tratar da leitura do individualismo de Louis Dumont em seu livro *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*, afirma que o Indivíduo e o Estado Moderno são o par que substituiu a relação Indivíduo-Deus. O modelo burguês de ser humano passa a ser o “indivíduo de direitos”, que é então a forma burguesa do humanismo. A obra de Marx, entre tantas outras rupturas, rompe com esta ideologia humanista moderna, centrada no indivíduo.

comunista inglês (ALTHUSSER, 1974¹²), publicada em 1972 na revista *Marxism Today*, do Partido Comunista da Grã-Bretanha. A ideia fundamental é que o Sujeito que faz a história, que é o centro da ideologia burguesa, é substituído no marxismo-leninismo pela insígnia de que são as “massas que fazem a história”, ou seja, as classes, camadas e categorias, unidas em torno do proletariado. O que existe na História como motor do movimento não é um Sujeito, mas a luta de classes. Portanto, as massas fazem a História, e o seu motor é a luta de classes, conforme exposto no Manifesto do Partido Comunista, de 1848¹³.

As classes, portanto, não existem fora, aquém ou além das lutas de classes. Elas se constituem neste processo e são impensáveis fora deste movimento de luta. É a luta de classes que opõe as classes entre si em determinado modo de produção. A partir desta proposição, a questão do Sujeito da História é deixada de lado. “A história é um imenso sistema “*natural-humano*” em movimento, cujo motor é a luta de classes. A história é um processo, e um *processo sem sujeito*.” (ALTHUSSER, 1974, p. 35-36, tradução livre).

Como diz o próprio Marx, o que lhe interessava não eram os sujeitos concretos, mas o período histórico em questão e, somente ao final do processo de análise, chega aos homens concretos. “Estes homens são, portanto, o *ponto de chegada* de uma análise que parte das relações sociais do modo de produção existente, das relações de classe e da luta de classes. Estes homens são inteiramente outros homens que ‘o homem’ da ideologia burguesa”. (ALTHUSSER, 1974, p. 37-38, tradução livre).

¹² Aqui utilizarei a versão espanhola, publicada pela editora Siglo veintiuno.

¹³ Ainda sobre o Manifesto do Partido Comunista, podemos lembrar que a mais famosa insígnia “Proletários de todo o mundo: uni-vos”, significou a intervenção de Marx e Engels na proposta da Liga dos Justos, que defendia a insígnia “Todos somos irmãos”. Esta retificação significa, na prática política, o abandono do humanismo, que, por ser uma ideologia burguesa, elimina do horizonte as lutas de classes.

Pode-se dizer que os homens só podem agir historicamente porque são ideologicamente constituídos como sujeitos, como Althusser esclarece no clássico “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma pesquisa” (ALTHUSSER, 2017).

Althusser explicita que definir a História como processo sem sujeito nada tem a ver com o fim da ação política. Ao contrário, trata-se de que esta ação é uma ação de massas, das classes em luta na sociedade, com vistas à tomada do poder de Estado, tendo o partido revolucionário como suporte, sem o qual esta luta se torna impossível. Ao contrário, o humanismo é uma arma desmobilizadora.

Quando se diz aos proletários “os homens fazem a história”, não é preciso ser um grande conhecedor para compreender que existe, mais ou menos, uma grande probabilidade de contribuir para desorientá-los e desarmá-los. Eles são levados a crer que são onipotentes como “homens” enquanto são desarmados como proletários em face da verdadeira onipotência, a da burguesia que detém as condições materiais (os meios de produção) e políticas (o estado) que dominam a história. Quando lhes é cantada a canção humanista, desviam-se da luta de classes, são impedidos de se dar e exercer o único poder que têm, o da *organização em classe e da organização de classe*, os sindicatos e o partido, para liderar sua luta de classes (ALTHUSSER, 1974, p. 53, tradução livre com itálicos do original).

O cerne da crítica ao humanismo é que se trata de um desvio do enfoque classista, logo, da luta de classes e da revolução proletária, em nome de uma ideologia burguesa do Sujeito, do Homem que, de um caráter jurídico-político, foi alçado a uma categoria filosófica, adotada por intelectuais e partidos comunistas, como exaustivamente denunciado por Althusser em duas discussões no interior do PCF.

Althusser finaliza assim a questão:

A história é certamente um “processo sem sujeito ou fim (s)”, cujas *circunstâncias* dadas, onde os “homens” atuam como sujeitos na determinação das relações sociais, são o produto da

luta de classes. A história não tem, portanto, no sentido filosófico do termo, um sujeito, mas antes um motor: a luta de classes (ALTHUSSER, 1974, p. 81).

Passamos, com isso, para a próxima discussão, a respeito do corte epistemológico existente na obra de Marx.

O “CORTE EPISTEMOLÓGICO” NA OBRA DE MARX¹⁴

A análise do humanismo na obra de juventude de Marx, tal como anteriormente desenvolvida, levou Althusser a uma construção que lhe faria fama: a de que a obra de Marx seria marcada por um “corte epistemológico”, que separaria o período de juventude do período de maturidade. Para Quartim de Moraes (2016), a questão da mudança da base teórica de Marx é o maior legado que as obras de 1965 de Althusser e da escola althusseriana deixaram para o marxismo. Trata-se, nesta parte do livro, de compreender o “corte epistemológico”.

Certamente a juventude de Marx *conduz* ao marxismo, mas ao preço de arrancá-lo prodigiosamente de suas origens, ao preço de um combate heroico contra as ilusões de que foi alimentado pela história da Alemanha onde nasceu, ao preço de uma atenção aguda às realidades que essas ilusões recobriam. Se o “caminho de Marx” é exemplar, não é por suas origens e seu detalhe, mas por sua vontade indomável de se

¹⁴ Em seu “Elementos de autocrítica” (ALTHUSSER, 1974b), lançado em 1972, sete anos, portanto, após o lançamento de *Pour Marx*, Althusser mantém integralmente esta tese do corte epistemológico na obra de Marx. Para ser didático e não aborrecer o leitor, trago aqui esquematicamente, tal como fez Althusser em *Pour Marx*, a divisão entre as obras de juventude, de maturação e de maturidade de Marx. Do doutorado de Marx, sobre Epicuro e Demócrito, até os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844 e até a *Sagrada família*, são as “obras de juventude”. As “obras da ruptura” são as de 1845, *A ideologia alemã* e as *Teses sobre Feuerbach*. Entre 1845 a 1857 estão as “obras de maturação” de Marx, entre elas o *Manifesto Comunista*, *18 Brumário*, *Miséria da Filosofia*, *Salário*, *Preço e Lucro* entre outras anteriores aos primeiros manuscritos de *O Capital*. As obras posteriores a 1857 são designadas por Althusser como “obras da maturidade” (ALTHUSSER, 2015, p. 24-25).

libertar dos mitos que se faziam passar pela *verdade*, e pelo papel da experiência da história real que derrubou e varreu esses mitos (ALTHUSSER, 2015, p. 63).

A tese do “corte epistemológico” parte desta ideia inicial, de que na condução da vida e da obra de Marx houve, por parte dele, um grande trabalho de ruptura com a consciência idealista e humanista que o formou, no período da “hegelomania”, como denominou Engels o período da década de 30 e 40 do século XIX na Alemanha (ENGELS, 2016). Ou seja, a seguir pela linha da herança hegeliana e feuerbachiana, Marx não teria chegado espontaneamente a *O Capital*, portanto, jamais teria desenvolvido o materialismo histórico. De outra forma, a ciência do materialismo histórico não pode ser analisada como uma consequência de acumulações sobre a ideologia humanista.

Outra contribuição para pensar o “corte” no campo epistemológico, é dada por Davoglio (2018, p. 27):

Essa ideia de “corte”, tão largamente associada ao procedimento althusseriano, tem o propósito principal de pensar a ciência fora dos esquemas “positivistas” que a conceberiam como um processo progressivo e cumulativo de aproximação teórica à realidade *tal como ela é*. Em vez disso, Bachelard teorizou que o avanço científico não segue uma “estrada real”, mas opera a partir da elaboração de conjuntos conceituais renovados, que produzindo novas imagens possíveis sobre o mundo, superam impasses das concepções anteriores, abrindo caminhos alternativos de desenvolvimento. Assim, a prática científica deixaria de ser percebida como um caminho linear, em que novas descobertas vão se somando rumo à apropriação integral da realidade, e passaria a ser percebida como um conjunto de processos de ruptura, que abandonam antigas aquisições parciais ou mesmo equivocadas pela formulação de novos conceitos e imagens de todo, sem garantia de sucesso, que se resolvem e se impõem tanto pela crítica teórica, quanto pela capacidade do novo sistema de colocar e resolver questões inacessíveis anteriormente.

Para iniciar a discussão, Althusser toma o conceito de “corte epistemológico”, a partir de uma leitura original do conceito de “ruptura epistemológica” de Gaston Bachelard, importante filósofo da ciência, que fora seu orientador na École na década de 40. De forma sintética, na obra deste autor, ao analisar a história das ciências, observou que existem verdadeiras rupturas epistemológicas entre o que denominava “espírito pré-científico” e o “espírito científico”, ou seja, a ciência não é o resultado de uma evolução linear acumulativa.

É possível mostrar que nenhuma observação do século XVIII deu origem a uma técnica do século XIX [...] O pensamento científico moderno empenha-se para especificar, limitar, purificar as substâncias e seus fenômenos. Procura o fermento específico, objetivo, e não a fermentação universal (BACHELARD, 1996, p. 89).

Althusser parte destes princípios epistemológicos bachelardianos e o invoca para a análise da evolução da obra de Marx. Nesta evolução, o que ele encontra é, tal como designa o corte, uma “descontinuidade” qualitativa, teórica e histórica, entre a obra pré-científica ou ideológica de Marx e a sua obra científica, o materialismo histórico (ALTHUSSER, 2015).

Esta descontinuidade na obra de Marx significa uma ruptura com o que há de essencial no pensamento deste autor entre 1842-1844: a problemática é que muda, ou seja, o objeto da pesquisa e a teoria (MARTUSCELLI, 2016)¹⁵. Marx abandona, em um percurso tortuoso, descontinuo, mas sem possibilidade de voltar atrás, a problemática do Homem, da Essência Humana, da Natureza Humana. O Homem deixa de ser o centro da problemática.

¹⁵ É preciso compreender que a mudança de problemática só é compreensível no quadro do corte epistemológico. A problemática, conceito tomado de seu companheiro Jacques Martin, designa: “[...] a unidade específica de uma formação teórica, e, por conseguinte, o lugar determinado dessa diferença” (ALTHUSSER, 2015, p. 23). Já o corte epistemológico, a partir de Bachelard, significa: “[...] a mutação da problemática teórica contemporânea da fundação de uma disciplina científica” (ALTHUSSER, 2015, p. 23).

A partir de 1845, Marx rompe radicalmente com toda teoria que funda a história e a política numa essência do homem. Essa ruptura única comporta três aspectos teóricos indissociáveis.

(1) formação de uma teoria da história e da política fundada em conceitos radicalmente novos: conceitos de formação social, forças produtivas, relações de produção, superestrutura, ideologias, determinações em última instância pela economia, determinação específica dos outros níveis etc.;

(2) crítica radical das pretensões teóricas de todo humanismo filosófico;

(3) definição do humanismo como ideologia (ALTHUSSER, 2015, p. 188).

Eis o conteúdo da ruptura, ou seja, o famoso “acerto de contas” com o passado humanista e idealista. O humanismo, portanto, é superado na fase posterior da obra de Marx e, com o passar do tempo, mas rapidamente, sobram pequenos resquícios da problemática feuerbachiana. Podemos citar um escrito de 1879-1880, de Marx, em que critica Adolph Wagner em seu livro *Doutrina geral ou teórica da economia nacional*, em que afirma categoricamente que este não havia compreendido seu método, que não parte do Homem, mas sim de “períodos sociais economicamente dados” (MARX, 2017, p. 267).

O ano de 1845 é justamente quando Marx e Engels, em um esforço gigantesco, sintetizam a crítica à toda filosofia idealista alemã. Podemos ver ali capítulos dedicados a Bruno Bauer, seu antigo mestre dos tempos da Universidade de Berlim; a Feuerbach; a Max Stirner, um dos fundadores de uma expressão do anarquismo, entre outros. Este livro, como comenta Engels (2016), não conseguiu ser publicado e foi deixado por ambos à “crítica roedora dos ratos”, mas após sua publicação na década de 30 do século XX, passou a ser considerada por todas as correntes do marxismo como uma obra fundamental. “A *ideologia alemã* é o primeiro texto que marca a ruptura consciente e definitiva com a filosofia e a influência de Feuerbach” (ALTHUSSER,

2015, p. 35). Podemos salientar que neste texto, Marx deixa de lado uma concepção humanista para focar na análise de homens empiricamente tomados, em suas realidades específicas e em determinadas condições históricas as quais não escolheram viver, bem como nas suas relações interpessoais e imersos em uma produção social específica, com as suas determinadas forças produtivas (DAVOGLIO, 2018). A alienação é superada pela divisão do trabalho. O sujeito é retirado do ponto de partida da teoria, e a análise passa a se focar nas forças produtivas. Ainda assim, estas são pensadas no esquema feuerbachiano, e, portanto, não superam completamente o esquema teleológico, apenas substituindo o Homem por sujeitos. No entanto, é um período de acúmulo teórico fundamental na trajetória de Marx.

É também neste mesmo período que Marx escreve as tão famosas onze *Teses sobre Feuerbach* que, embora sejam pequenas construções textuais, são interpretadas como textos síntese deste período de ruptura com o idealismo.

No entanto, como lembra Quartim de Moraes (2016, p. 134): “O termo ‘corte’ aponta para uma radical virada do Marx ideológico para o Marx científico, mas os textos althusserianos distinguem juventude, transição, maturação e maturidade, propondo um esquema de progresso linear”. Ou, como define o corte, Nicole-Édith Thévenin (2010, p. 10): “O corte é, antes de mais nada, o corte científico, o “corte epistemológico”, aquele que designa o “fato” “histórico-teórico” do nascimento de uma ciência “descoberta”, elaborada por Marx, a ciência da história, o materialismo histórico, como ciência revolucionária.”

O próprio Althusser (1974), em sua famosa resposta a John Lewis, afirma sua autocrítica ao haver deixado subentender que se tratasse de um corte abrupto. Ao contrário, tratou-se de um longo trabalho científico de precisões, de ajustes, de retificações conceituais que, ao fim, fizeram erigir um novo campo científico, o materialismo histórico

que, tal como afirmou Bachelard sobre a história das ciências, não é uma mera continuidade com as obras da juventude.

Este longo e denso processo de construção de uma nova ciência, o materialismo histórico, concerne ao conhecimento científico de um objeto que, na juventude, dada as influências humanistas, não existia em Marx: “[...] as condições, os mecanismos e as formas da luta de classes – em termos mais simples, a ciência da história” (ALTHUSSER, 1974, p. 57, tradução livre). Categorias como alienação e negação da negação passam a se constituir, a partir de 1845, em meras sobrevivências deste passado e, quanto mais se avança no tempo, mais estas e outras formas do humanismo desaparecem da obra de Marx.

O materialismo histórico tem por objeto a natureza das formas de existência histórica próprias à espécie humana: a saber, a estrutura das formações sociais, como condição da produção e da reprodução das condições de produção dos meios materiais de existência dos homens (ALTHUSSER, 2002, p. 60).

Para Althusser (1974), é a tendência da obra de Marx após o corte que o faz desembaraçar-se destas categorias ideológicas. Seguindo a trilha de Martuscelli (2016, p. 216):

Se nos textos de juventude, as análises de Marx são orientadas pela pergunta “O que é o homem?” e, com isso, ganham relevância noções como alienação, ser genérico, essência humana, emancipação humana; os textos de maturidade passam a ser condicionados por uma nova questão “O que é história?”, advindo daí a formulação de novos conceitos, tais como: modo de produção, forças produtivas, relações de produção, luta de classes e revolução social.

Nesta mesma senda, Martuscelli (2016) afirma que dificilmente se poderia ser coerente ao aplicar o conceito de trabalho assalariado, que é um conceito que foi sendo trabalhado a partir de 1849, com *Trabalho Assalariado e Capital*, passando por *Salário, Preço e Lucro*, de 1865, e os desenvolvimentos deste em *O Capital*, de 1867, aos escritos

de juventude, como os Manuscritos de 1844, no qual o conceito de trabalho alienado domina a análise de Marx. O mesmo se poderia tentar, sem sucesso, no que se refere ao conceito de Estado, da maturidade, vinculado à luta de classes e o Estado de *A Questão Judaica*, de 1844, vinculado à alienação política do Homem.

Podemos concluir esta questão com uma síntese de Althusser (2015, p. 68):

A superação hegeliana supõe que a forma ulterior do processo é a “verdade” da forma anterior. Ora, a posição de Marx, toda a sua crítica da ideologia implica ao contrário que, *em seu sentido próprio*, a ciência (que apreende a realidade) constitua uma *ruptura* com a ideologia, e que ela se estabeleça em *outro terreno*, que se constitua *a partir de novas questões*, que faça a propósito da realidade *outras perguntas* que não as da ideologia, ou, o que vem a dar no mesmo, que *defina seu objeto* de maneira diferente daquela da ideologia. Assim, a ciência não pode, por nenhuma razão, ser considerada, no sentido hegeliano, como a verdade da ideologia¹⁶.

A tese do “corte epistemológico” de Althusser se contrapõe às concepções analítico-teleológicas, e o autor explora esta questão em *Pour Marx*, em especial no capítulo “Sobre o Jovem Marx: questões de teoria” (ALTHUSSER, 2015). A questão colocada na polêmica sobre as obras de juventude é a seguinte: seria *O Capital* apenas a celebração do gérmen plantado nos Manuscritos de 1844? Seriam os

¹⁶ Cabe aqui recorrer novamente à autocrítica de Althusser, de 1972, quando aponta em seus textos deste período de 1965 o abuso da contradição entre ciência (verdade) e ideologia (erro), plasmando suas posições para o que denominou de “teoricismo”, ou seja, o predomínio da teoria sobre a prática. Sua retificação se dá nos seguintes termos: primeiro, que o rompimento de Marx não se dá com uma ideologia em geral, mas com a ideologia burguesa, que: “[...] reinava não somente sobre as práticas sociais, mas também nas ideologias práticas e teóricas, na filosofia e até nas obras da economia política e do socialismo utópico” (ALTHUSSER, 1974b, p. 30). Em segundo lugar, superando o racionalismo teoricista, Althusser aborda que este rompimento só é possível pela incorporação, na obra de Marx, da ideologia proletária, nascente nas lutas de classes da década de 1840, e vivenciadas por ele e Engels como dirigentes políticos. Ou seja, havia nesta ruptura não somente uma dimensão teórica, mas histórica também. Por fim, sua autocrítica sobre conceber a Filosofia como “Teoria da prática teórica”, que, para Althusser, que foi o ponto culminante do teoricismo.

mesmos os princípios encontrados nos Manuscritos de 1844 e em *O Capital*, de 1867? Será que não se incorre no erro de encontrar Marx, o fundador do materialismo histórico, desde a sua juventude, por um simples vício de leitura dos que conhecem Marx? Afinal: “Um leitor conhecedor de Marx ‘pensará em Marx’ ao ler a *Crítica da filosofia do direito de Hegel*” (ALTHUSSER, 2015, p. 42).

Althusser denomina esta concepção como “teoria das origens ou das antecipações”, que possui, para ele, três pressuposições teóricas equivocadas: analítica, teleológica e histórica. O marcante deste método de leitura é o *ecletismo*, pautado, sobretudo, na comparação nos textos de juventude dos elementos materialistas e idealistas ali encontrados como fundador do sentido dos textos. Este destaque de elementos, diz Althusser, trata-se de uma “leitura orientada” no sentido de uma leitura teleológica dos textos. Esta forma de ler os textos não salvaguarda a sua unidade, sendo uma leitura orientada pelos conteúdos dos textos de maturidade (ALTHUSSER, 2015).

O materialismo de Marx, nos escritos de juventude, remete ao materialismo de Feuerbach que, de fato, não é mais que declarações de materialismo. Retiram-se das obras de juventude de Marx e, neste movimento, a relação com Feuerbach, elementos materialistas, e o comparam com o Marx maduro, fazendo de Marx um eterno materialista, como se ele sempre o tivesse sido. Efeito, diz Althusser, de uma leitura analítico-teleológica:

Como não notar que essa teoria parece então desprovida de todo critério válido para se pronunciar sobre um pensamento que ela decompôs em elementos, ou seja, cuja unidade efetiva destruiu? E que está desprovida justamente porque interdito seu uso por essa decomposição mesma: de fato, se um elemento idealista é um elemento idealista e se um elemento materialista é um elemento materialista, quem pode decidir que *sentido eles constituem* quando estão reunidos na *unidade efetiva e viva de um texto*? Essa decomposição leva, assim, a este resultado paradoxal, que a própria questão do sentido global

de um texto, como *A questão judaica* ou o Manuscrito de 1843, *desvaneceu-se, não se coloca*, porque foi retirado o meio para colocá-la (ALTHUSSER, 2015, p. 45 destaques do original).

O corte epistemológico trata sobre o estatuto dos textos de juventude, sendo que o método teleológico tende a ver um Marx íntegro do início ao fim, com suas obras de maturidade tornando-se um aprofundamento, pela via da economia política, dos princípios ideológicos feuerbachianos, ou seja, humanistas. Trata-se, como diz Althusser (2015), de uma leitura em *sursis* das obras de juventude, ou seja, como se o entendimento destas precisasse do entendimento das obras da maturidade, em especial de *O Capital*.

Outra forma de ler, é a comparação de terminologias utilizadas nos textos de 1843-1844 e nos textos de maturidade. Neste sentido:

Marx já é materialista, mas *ainda* se serve de conceitos feuerbachianos, *toma emprestada a terminologia* feuerbachiana, embora ele não seja mais, nunca tenha sido puro feuerbachiano; entre os Manuscritos de 1844 e as obras de maturidade, Marx encontrou sua terminologia definitiva: simples questão de linguagem (ALTHUSSER, 2015, p. 46).

A leitura analítico-teleológica que, para Althusser, é uma leitura a partir de princípios hegelianos, não é uma saída para a compreensão dos textos de juventude de Marx. É preciso imprimir os próprios princípios marxistas na análise da teoria da evolução ideológica. Para sintetizar a discussão, é justamente a partir dos textos de maturidade que se pode vislumbrar os textos da gênese do pensamento de Marx, ou seja, método contrário ao que se quer quando se lê os textos de juventude como a chave dos textos da maturidade.

Pode-se, com Althusser, atribuir ao humanismo da juventude de Marx uma condição de ideologia, ou seja, de uma problemática sem consciência de si. Esta conquista de Marx se deu a partir de uma reto-

mada “aquém de Hegel”, como diz Althusser, ou seja, em sua crítica da economia política inglesa do século XVIII, o que significa que sua evolução não é um *Aufhebung*, ou seja, superação de Hegel, enquanto “superação de um erro rumo à sua verdade”, mas uma dissipação de toda ilusão rumo à realidade, que torna a ideia de “superação” sem sentido.

O problema da relação entre Hegel e Marx me parece insolúvel enquanto não se levar a sério esse *deslocamento* de ponto de vista, enquanto não se vir que essa *volta atrás* situa Marx num domínio, num terreno, que não são mais o de Hegel. É a partir dessa “mudança de elemento” que é preciso fazer-se a pergunta sobre o sentido dos empréstimos de Hegel, da herança hegeliana de Marx, em particular da dialética (ALTHUSSER, 2015, p. 60).

Esta ruptura de Marx com o passado ideológico da problemática humanista teve como capítulo pessoal o seu autoexílio francês, em fins de 1843-44. A noção de “corte epistemológico” não pode, portanto, ser pensado separadamente da superação do Humanismo como problemática na obra de Marx, também fora das agruras pessoais e do tempo presente em que viveu Marx, entre Alemanha e França, posteriormente, Bélgica e, finalmente, Inglaterra.

A ideia de *Aufhebung*, ou seja, de superação, que traz consigo que o fim está já antecipado no início, deve deixar de ser invocada se se quer, de verdade, compreender o pensamento de Marx na passagem da juventude para a maturidade, isto é, na descoberta do materialismo histórico. Este nunca poderia ter sido gerado a partir de uma problemática ideológica humanista, mas foi o fruto da ruptura com a consciência passada.

Outra forma de abordar esta questão do corte como um processo que tem um início, mas não tem fim na obra de Marx, é tratando-o partir da noção de “formação teórica” e “modo de produção teórico”, similar-

mente ao que Althusser denomina como “formação social”¹⁷, na qual convivem dois ou mais “modos de produção”. Martuscelli (2016, p. 222), ao formular esta analogia, assim expressa sua compreensão do corte:

o conceito de formação teórica indica que o corte epistemológico não anula de uma vez por todas a existência do humanismo teórico. Na verdade, o corte epistemológico produz um triplo efeito combinado: 1) de romper com o humanismo teórico ou com uma dada ideologia teórica que ainda não era conhecida como tal; 2) de mover/deslocar a teoria da história ou uma dada ciência para a condição de problemática teórica dominante; e 3) de inserir a ideologia teórica, antes dominante, numa posição dominada ou subordinada numa determinada formação teórica.

É esta complexidade do conceito de “corte epistemológico” que faz da análise althusseriana uma contribuição tão original ao marxismo, ao mesmo tempo em que é o motivo de tanto desconhecimento e de críticas infundadas, conforme apontadas longamente nos vários artigos do livro organizado por Jair Pinheiro (2016), *Ler Althusser*, cuja compilação necessitaria de outro espaço.

Para concluir, ficamos com uma síntese formulada por Althusser (2015, p. 63-64):

Teria havido assim uma “via curta” da descoberta (a de Engels no artigo de 1844, por exemplo, ou mesmo aquela cuja pista Marx admirava em Dietzgen) e uma “via longa”, a que Marx seguiu. O que Marx ganhou então nessa “longa marcha” teórica que lhe foi imposta pelo seu próprio começo? O que ganhou então por ter começado *tão longe do final*, por ter permanecido tanto tempo na abstração filosófica e ter percorrido tais espaços

¹⁷ O conceito de formação social em Althusser encontra-se, entre outros textos, em A Reprodução, especificamente no capítulo intitulado “O que é um modo de produção” (ALTHUSSER, 1999, p. 42). Sua tese é a de que Marx abandonou o conceito de sociedade, por não ser este um conceito científico, e o substituiu por “formação social”, conceito com caráter científico. Assim sintetiza este conceito: “[...] uma formação social designa toda “sociedade concreta” historicamente existente, e que é *individualizada*, portanto, distinta de suas contemporâneas e de seu próprio passado, pelo modo de produção que domina aí.” Em cada formação social (escravista, feudal, capitalista, socialista) convivem vários “modos de produção”, sendo que um deles é dominante em cada momento histórico.

para reencontrar a realidade? Provavelmente, ter exercitado seu espírito crítico como ninguém, ter adquirido esse incomparável “olho clínico” para a história, alerta para a luta de classes e para as ideologias; mas também no contato de Hegel, sobretudo, ter adquirido o sentido e a prática da *abstração*, indispensável à constituição de toda teoria científica, o sentido e a prática da *síntese teórica*, e da *lógica de um processo* cujo “modelo” abstrato e “puro” a dialética hegeliana lhe oferecia.

Na próxima parte, traremos as intervenções políticas de Althusser sobre o humanismo, com destaque especial para as polêmicas no interior do PCF.

HUMANISMO E POLÍTICA: OS DEBATES DE LOUIS ALTHUSSER NO PARTIDO COMUNISTA FRANCÊS

A batalha contra a ideologia humanista, que Althusser encarou como um trabalho científico de fôlego, juntamente ao seu grupo na École, não se restringiu ao âmbito acadêmico, mas tomou parte central de sua participação no debate público entre os camaradas do PCF, ao qual Althusser esteve vinculado até 1980, constituindo-se, na década de 70, depois de todas as críticas ao Partido, o único grande intelectual reconhecido internacionalmente a ainda militar no PCF (COUTINHO, 2010). Nesta parte do livro, destacaremos as principais polêmicas em que se envolveu Althusser entre as décadas de 60 e 70, no interior do Partido, que se referem especificamente ao humanismo.

A questão do humanismo, imbricada com a da ruptura na obra de Marx, não é apenas uma questão teórica, mas se refere aos destinos dos movimentos operários, partidos políticos e sindicatos de esquerda. Importante referência a este fato nos apresentam Sanahuja

e Villacañas de Castro (2013), na apresentação que fazem da versão espanhola da Carta de Althusser ao PCF. Segundo eles, as ideias de Althusser, proferidas na década de 60, mantém atualidade cortante ao se analisar os destinos da esquerda europeia e espanhola, particularmente ao que concerne ao Partido Socialista Obrero Español – PSOE. “Seus programas estão abarrotados de Pessoas, Indivíduos, de Cidadãos, inclusive de Seres Humanos, mas de nenhuma classe social” (SANAHUJA; VILLACAÑAS DE CASTRO, 2013, p. 177, tradução livre).

Porém, é relevante destacar que a partir da publicação de *Pour Marx e Lire le Capital*, ambos em 1965, houve, como diz Martuscelli (2015, p. 132), uma verdadeira unidade de campos muito diferentes da esquerda francesa e de outros países.

Intelectuais e dirigentes stalinistas, trotskistas, social-democratas e católicos de esquerda deram-se as mãos para combater o anti-humanismo teórico defendido por Althusser. Defendiam que o marxismo era uma variante do pensamento humanista e ocultavam a revolução teórica empreendida por Marx em seus escritos de maturidade. O que faziam era enfatizar os elementos de indignação moral presentes em alguns textos de Marx de crítica política do capitalismo para ocultar a revolução científica representada pela teoria da história de Marx.

Neste debate público destacam-se dois documentos de Althusser: uma “Carta aos Camaradas do PCF”, de 18 de março de 1966 (ALTHUSSER, 2015b), que foi uma resposta às resoluções do Comitê Central do PCF, em Argenteuil, tomadas em 13 de março de 1966, cujas teses pautavam-se nas ideias de Roger Garaudy (1913-2012) e Louis Aragón (1897-1982); e um texto chamado “Conversa com Waldeck Rochet (2 de junho de 1966)”, onde dialoga com o então Secretário-Geral do PCF. Adicionamos ainda um terceiro texto, intitulado “O que não pode durar no PCF”, que veio à luz no jornal *Le Monde* em 1978, após a derrota eleitoral daquele ano.

A Carta aos Camaradas do Partido Comunista Francês – 18 de março de 1966

Esta carta, que não chegou a ser entregue aos destinatários (SANAHUJA; VILLACAÑAS DE CASTRO, 2013), se encontra em um contexto em que o PCF se aproximava de posições humanistas lideradas por Roger Garaudy e Louis Aragón, em que rechaçava as posições de Althusser e seus companheiros. Houve, neste ano de 1966, duas reuniões importantes do PCF: em 22 e 23 de janeiro, em Choisy-le-Roi, quando se discutiu a polêmica Garaudy-Althusser, como preparação para a reunião do Comitê Central do PCF, em Argenteuil, que foi realizada entre os dias 11 e 13 de março de 1966.

A Carta dirigida por Althusser aos camaradas do PCF se refere às resoluções tiradas nesta reunião que, em síntese, faziam aproximar o Partido com as teses humanistas, o que para Althusser significava um afastamento do marxismo. As teses, escritas por Louis Aragón, foram divididas em três partes: I – O partido comunista, os intelectuais e a cultura; II – O marxismo e os problemas de nosso tempo; III – O partido e os intelectuais comunistas. O equívoco principal, apontado por Althusser, não era apenas sobre o conteúdo, a negação do anti-humanismo científico de Marx e a presença do corte epistemológico em sua obra, mas sobre a forma com que foi aprovado: o PCF tomou posição pelo humanismo, sem que este tenha sido resolvido no marxismo (“princípio da não intervenção”), ao mesmo tempo em que rechaçava peremptoriamente o anti-humanismo proposto por Althusser (MARTUSCELLI, 2015).

Além de uma breve introdução, a carta contém quatro partes e uma conclusão, assim denominadas: I – As Resoluções contém uma contradição; II – Um erro por omissão: a tese sobre o humanismo marxista; III – Um erro por supressão: a tese da “ausência de ruptura no vasto movimento criador do espírito humano”; IV - Um erro por “criação”: a teoria da arte e da “cultura”. A parte I dedica-se a explicar a

contradição de forma, tratada anteriormente, portanto, não será alvo da análise. Focalizaremos os esforços nas partes II e III da Carta.

A parte II refere-se à Resolução do Comitê Central do PCF, que declarava expressamente: “Há um humanismo marxista” (ALTHUSSER, 2015b, p. 137). Em primeiro lugar, afirma Althusser, esta tese somente teria sentido caso houvesse em voga, no embate teórico-político, uma tese oposta, ou seja, “não há um humanismo marxista”. No entanto, afirma ele, essa tese oposta não existia. O que de fato existia é a tese que ele mesmo e seus companheiros construíram nos textos publicados em 1965:

Essa tese declara que a ciência da história marxista e a filosofia marxista só se puderam constituir sobre a base de uma ruptura com as filosofias humanistas e antropológicas anteriores, e que o marxismo é, *teoricamente falando*, ou seja, do ponto de vista de seus *conceitos científicos e filosóficos*, um anti-humanismo, ou mais precisamente, um a-humanismo teórico (ALTHUSSER, 2015b, p. 138 destaques do original).

Este fato constatável na evolução da obra de Marx, tal como aqui estabelecido, também está presente na obra de Engels e Lênin que, de modo algum, voltaram a proferir os princípios humanistas.

É certo que em 1966 Althusser ainda não tinha galgado uma concepção de ideologia tal como reconheceu em seu *Elementos de autocrítica*, de 1972 (ou no *Sobre a Reprodução*, de 1971). Nesta carta de 1966, a ideologia aparece, notadamente, como uma concepção de falseamento da realidade que, no entanto, faz alusão a algo real (ilusão por alusão). De toda forma, a expressão “marxismo humanista” ou “humanismo socialista”, poderia ser utilizada com a ressalva de que se tenha clareza de que não tem valor teórico.

A segunda ressalva é saber que dispomos de fórmulas bem preferíveis, mais próximas do conhecimento científico, que essa fórmula humanista e seus subprodutos. Por exemplo, dizemos muito mais coisas precisas quando, em vez de falar de trabalho

“alienado” (fórmula humanista), falamos de trabalho assalariado; quando, em vez de falar de “alienação econômica”, falamos de “exploração de classe” etc. (ALTHUSSER, 2015b, p. 139).

De fato, isso significa que um partido comunista não deveria ser pautado por princípios morais descolados de princípios históricos cientificamente comprovados e/ou passíveis de serem conhecidos. Isto é, não se alimenta, sem custo, a ilusão de lutar “pelo Homem” e dar as costas para a exploração de classe do proletariado. Ser comunista, diz Althusser (2015b, p. 140), é: “[...] ver com clareza na própria ideologia moral, e chamar as coisas pelo nome.” O perigo é construir uma teoria e prática *aquem* do marxismo. Corre-se mesmo o perigo de trabalhar sobre bases ideológicas burguesas ao se assumir a plataforma humanista:

o termo humanismo foi sempre empregado pela ideologia burguesa e pequeno-burguesa, inclusive pelas interpretações pequeno-burguesas do marxismo, para lutar até à morte contra um outro termo, que é absolutamente vital para os revolucionários: luta de classe. (ALTHUSSER, 2015b, p. 140).

Portanto, o impacto político do humanismo poderia levar a uma intervenção do PCF sob um viés pequeno-burguês, tal como apontam Sanahuja e Villacañas de Castro (2013) sobre as esquerdas europeias e, poderíamos dizer, no caso das esquerdas brasileiras. O principal expoente desta corrente no PCF daquele período foi Roger Garaudy, contra quem Althusser empunha as mais duras críticas, pelo perigo de tornar o marxismo em uma ideologia espiritualista (MARTUSCELLI, 2015)¹⁸.

A parte III da Carta refere-se à tese do PCF sobre a ausência de uma ruptura na obra de Marx, proclamando a “ausência de ruptura no vasto movimento criador do espírito humano”, que se encontra na Resolução I do Comitê Central, escrita, diz Althusser, ao estilo das filosofias espiritualistas da criação ou das filosofias idealistas da história, longe, portanto, do marxismo-leninismo.

¹⁸ E como podemos pensar que Althusser se equivocava, já que Garaudy justamente, a partir de 1970, sai do PCF e se torna um religioso? (MARTUSCELLI, 2015).

O que esta tese rejeita é que exista um corte epistemológico na obra de Marx, entre o seu passado ideológico e o materialismo histórico. Sem a determinação de uma ruptura entre ciência e ideologia¹⁹, o que resta é uma indistinção entre ambas, o que obscurece a prática do movimento proletário no que se refere à luta de classes. A não ruptura significaria o fim da revolução como horizonte e, claro, o fim da dialética. Pode-se imaginar a plêiade de erros teóricos e políticos que esta definição pode levar na prática política do PCF e do movimento comunista de toda parte que, naquele momento, estavam influenciados pelo afluxo do PCUS pós XX Congresso, que abandonou o horizonte da ditadura do proletariado e levantou a insígnia “Tudo pelo Homem”, em contrapartida ao “culto à personalidade”, que marcou o regime estalinista, tido por Althusser como mais um desvio burguês do PCUS, já que, de fato, não tem a capacidade explicativa para esclarecer os crimes de Stálin.

Conversa com Waldeck Rochet – 2 de junho de 1966

No mesmo ano de 1966, e ainda sob o impacto das Resoluções de Argenteuil, Althusser escreve o relato de uma conversa ocorrida em junho deste ano, com o então Secretário-Geral do PCF, Waldeck Rochet. O tema girou, novamente, em torno das teses humanistas adotadas pelo PCF, mediada pela questão da relação entre teoria e prática (MARTUSCELLI, 2018).

O relato inicia com a alusão de Althusser à ausência de um debate sobre a relação entre teoria e prática em seus escritos, e de

¹⁹ Sobre esta distinção de caráter ideológico, retomamos um clássico de Carlos Henrique Escobar (1978, p. 68): “Nada separa o *real* e o *ideológico*, pois todo real é, no nível de práticas, representação ideológica concernente aos papéis e às classes numa sociedade. A ideologia não é um absurdo ou uma contingência. Ela é uma manifestação essencial às práticas sociais. Não existe uma “verdade” atrás das ideologias, pois ela é, tal como as ciências – mas de uma forma radicalmente oposta –, uma espécie de apropriação do real. Apropriação ideológica do real”.

como esta questão era fundamental para os militantes do PCF. Critica a concepção de Rochet, defendida no Comitê Central, que iguala prática à ideologia, portanto, contrapondo teoria e ideologia. A defesa de Waldeck Rochet era sobre a existência de ideologias científicas, como a do proletariado, e ideologias não científicas. Althusser retifica esta questão, afirmando que o marxismo deu à ideologia espontânea do proletariado um caráter científico, pela via da ação política e ideológica dos partidos comunistas.

É preciso observar, como sustento, que o maior evento da história moderna é o encontro e a união do movimento operário com a teoria marxista (ele aprova, aliviado, contente)²⁰. Antes dessa união, a ideologia proletária não era científica, depois desse encontro ela se torna pouco a pouco e cada vez mais (ele aprova), mas, como afirmo, é somente a vanguarda do proletariado que porta essa nova ideologia, e mesmo nessa vanguarda, há níveis diferentes, essa ideologia não é a ciência, e ela também não é científica. É preciso sempre lutar contra a ideologia espontânea que renasce sem cessar no proletariado, porque ela sofre a influência da ideologia pequeno-burguesa e burguesa, isso jamais acabou, não somente entre nós, mas nos países socialistas (ALTHUSSER, 2018, p. 187).

Althusser, portanto, pleiteia que existem, no seio da prática do movimento proletário, bem como nos partidos comunistas, a luta ideológica, que deve ser constantemente travada contra a intromissão das ideologias burguesas ou pequeno-burguesas, e esta luta ideológica é uma prática, assim como a prática política dos partidos, a luta econômica é uma prática.

O outro ponto da conversa, relatada por Althusser, refere-se ao humanismo, mais exatamente à discordância de Rochet sobre a tese do anti-humanismo teórico (que Rochet reduz para apenas “anti-humanismo”). Ao esclarecer a Rochet seu ponto de vista, assim o sintetiza:

²⁰ Os comentários sobre a reação de W. Rochet são constantes neste relato da conversa, sempre colocados entre parênteses.

Quando eu digo que o marxismo não é um humanismo teórico, quero dizer duas coisas bastante precisas. A primeira é que existe um humanismo teórico, ou seja, um sistema teórico, um sistema de conceitos teóricos, que podemos pôr sobre a mesa, uns ao lado dos outros, conceitos perfeitamente definidos e definíveis, por exemplo: essência do homem, liberdade, igualdade, amor, alienação, desalienação, apropriação da essência do homem pelo homem, autocriação do homem no trabalho etc. Esse sistema é um sistema teórico ideológico, idealista e mesmo espiritualista: é o sistema de Roger [Garaudy]. A segunda é que o marxismo é uma ciência, e como toda ciência possui um sistema de conceitos também definidos: forças produtivas, relações de produção, superestrutura, classes sociais, lutas de classe, ideologias etc. (ALTHUSSER, 2018, p. 188).

A conclusão, ao se comparar ambos sistemas teóricos, é que não existe nada em comum entre o humanismo e o marxismo. O exemplo sobre o trabalho é interessante: em 1844, nos *Manuscritos*, Marx tratou do trabalho alienado; em 1867, em *O Capital*, o conceito utilizado é o trabalho assalariado. Entre ambos, não existe uma continuidade, mas uma verdadeira retificação científica, logo, uma ruptura com o passado ideológico. Alienação não é o mesmo que exploração do proletariado pelo capital. “Ora, Roger sempre retorna aos conceitos que Marx abandonou: isso é revisionismo teórico, é como Dühring, é como Bernstein, é como Léon Blum. Não devemos abandonar nossos conceitos científicos para sucumbir aos conceitos ideológicos.” (ALTHUSSER, 2018, p. 189).

Entre Rochet, que acreditava que o objetivo da ação dos comunistas, e do PCF, em particular, era a felicidade e liberação dos homens, e Althusser, que defendia que o objetivo era a revolução e a instauração do socialismo, e que o restante era o efeito deste processo, instaura-se uma distância aparentemente insolúvel. É a luta de classes o motor da história, não o Homem, não sua Essência, não sua Felicidade etc. Claramente, para Rochet, tratava-se de unificar campos distintos, em uma luta política que já não vislumbrava a superação do sistema capitalista. A conciliação, como já sabemos em

nossa experiência brasileira, pode realmente nos levar longe demais dos objetivos de uma sociedade sem classes.

Quando pronunciamos a palavra humanismo, podemos levar a esse resultado objetivo, contrário ao que queremos: ao invés de os humanistas se inclinarem em direção aos nossos conceitos científicos, são nossos conceitos científicos que se inclinam em direção ao humanismo, isto é, em direção à ideologia pequeno-burguesa (ALTHUSSER, 2018, p. 190).

Eis o perigo de que, não somente no campo da luta teórica e ideológica, mas no campo da luta política, o avanço do humanismo pode significar o abandono das bandeiras marxistas em nome dos pressupostos burgueses do Homem.

O que não pode durar no Partido Comunista Francês

As polêmicas com o PCF marcaram também o pós-eleição de 1978, quando as esquerdas, união do PCF com o Partido Socialista, perderam as eleições. Althusser se pronuncia publicamente no jornal *Le Monde* por meio de quatro artigos, que vieram a público entre os dias 24 e 27 de abril daquele ano. Suas avaliações são duras quanto ao autoritarismo do partido (que compara a uma estrutura vertical militar) e à sua política que, em geral, se burocratizou e abandonou o horizonte da luta de classes. Não podemos esquecer que Althusser manteve polêmica desde os anos 60 com a direção do PCF, como já tratado anteriormente.

O fato de saírem em um diário de grande circulação, e não no órgão do partido, o *L'Humanité*, diz Althusser, foi porque neste ficou impedido qualquer debate livre. Aliás, denuncia que mesmo após um fato tão contundente como o da derrota nas eleições daquele ano, o Comitê Central reunido entre os dias 26 e 28 de abril, não publicizou nada das discussões ali realizadas. “Assim, em abril de 1978, o silêncio oficial do [Comitê Central] fica abertamente consagrado como norma

de governo pela direção do partido” (ALTHUSSER, 1978, p. 06). Não somente o silêncio, mas a desresponsabilização do PCF, por meio de seu Comitê Central, em relação ao quadro de derrota recém ocorrido.

O único informe, de George Marchais, líder do PCF entre 1972 e 1994, era um informe “oficial”, sem nada das contendas internas ocorridas no Comitê Central. Das falácias, mentiras e acusações falsas contra partidários, vamos explorar aspectos levantadas por Althusser em crítica a este informe.

O primeiro tema é a ausência da luta de classes como horizonte do PCF nas análises do período recente (1972-1978). Ao se remeter a este período, o informe de Marchais endossa que este foi traspassado pela batalha entre duas linhas: do PCF e do Partido Socialista.

Não fala absolutamente da longa batalha das formas operárias e populares, da confiança que puseram na existência da união da esquerda, da sua obstinação durante a ruptura, e de sua decepção final. Não fala nem por um momento, o que é o máximo tratando-se da classe que derrotou o povo, da luta de classes da burguesia, das suas forças, de seus recursos, de seus meios de intervenção, de pressão, de divisão, das mil formas de dominação ideológica e de sua relação com o imperialismo mundial. A burguesia não aparece no relatório senão como uma força oculta e diabólica que intervém para empurrar ao PS à via da socialdemocracia (ALTHUSSER, 1978, p. 16).

Este é um efeito a mais do humanismo sobre o PCF, ou seja, que a luta de classes seja substituída pela “batalha de ideias”, pelas quais as massas tomariam consciência de seus interesses, batalha essa que a crise somente acirrará. O abandono completo do materialismo histórico explica esta perspectiva do PCF. O atraso, diz Althusser, é da consciência da direção do partido em relação às demandas da luta de classes, sendo que este atraso também reflete na relação com a consciência das massas. O abandono da luta de classes no PCF se deu, segundo Althusser, por duas razões: “[...] o abandono dos princípios marxistas de

análises concretas das relações de classe, por um lado, e a influência da ideologia burguesa sobre o partido, sobre sua concepção da teoria e sobre sua prática política, por outro” (ALTHUSSER, 1978, p. 18)²¹.

Outro elemento levantado por Althusser em um dos artigos, “A organização: uma máquina para dominar” (ALTHUSSER, 1978), é o abandono do PCF em denominar a classe trabalhadora como classe explorada, preferindo a ideia de lutar em “favor dos pobres”.

Mas a classe trabalhadora, incluindo os três milhões de imigrantes e os trabalhadores que recebem o Salário Mínimo Interprofissional, não se reconhece espontaneamente na “pobreza”, noção antiquada e que tem uma sobrecarga de filantropia ou de caridade: uma das conquistas do movimento operário é a de haver ajudado aos trabalhadores pensar a si mesmos não como “pobres”, mas como trabalhadores produtivos explorados (ALTHUSSER, 1978, p. 29-30).

Esta noção de pobreza adotada, nada mais é que um rebatimento humanista que penetra, como epifenômeno da ideologia burguesa, no seio do PCF, desviando o direcionamento da luta de classes, desunindo a classe trabalhadora e desmobilizando-a.

Sobre a ideologia do PCF, Althusser chama a atenção, em artigo intitulado “A ideologia do Partido”, que este deveria ser, teoricamente, o “guia provisório da luta da classe trabalhadora”, ou seja, não um fim em si mesmo, mas um aparato a serviço desta luta, o que justifica sua unidade cimentada por uma ideologia. Esta ideologia, diz Althusser, não deve ser do tipo esclerosada ou paralisante, mas geradora de uma unidade contraditória e viva no partido. “[...] o que faz com que um partido seja vivo? Sua relação viva com as massas, com as lutas, suas descobertas e seus problemas, no seio das grandes tendências

²¹ Na sua Conferência sobre a ditadura do proletariado (ALTHUSSER, 2014) ele acusa esta influência burguesa pelo abandono do horizonte da ditadura do proletariado, uma vez que esta pressionava o partido a se colocar ou a favor da democracia e da liberdade ou a favor do stalinismo. A escolha foi ser contra o stalinismo, contra a ditadura do proletariado, e a favor da tese do socialismo e liberdade, bandeira claramente humanista.

que atravessam a luta de classes: para a superexploração ou para a libertação dos explorados.” (ALTHUSSER, 1978, p. 39).

A ideologia do partido, afirma Althusser, influencia a forma prática e teórica da ação do partido, e isso influi na sua unidade, na confiança dos militantes e na relação do partido com as massas. Nos interessa aqui, especificamente, a questão teórica abordada por Althusser. Esta discussão teórica nosso autor já havia realizado dez anos antes, na crítica radical ao humanismo, já abordado.

Aqui retoma o fato de que, no PCF, a teoria marxista encontrava-se em estado lastimável, desde que embarcou no estalinismo e, depois, no que chamou de “vulgaridades oficiais”, de cunho positivista evolucionista, do tipo “materialismo dialético” como a “ciência das ciências”. O ponto culminante deste processo de esvaziamento teórico é a teoria adotada pelo PCF, a do Capitalismo Monopolista de Estado, versão positivista da economia marxista, adoção da versão soviética da mesma teoria²². Simplesmente, diz Althusser, o marxismo alcançou o “ponto zero” no PCF, isto é, desapareceu das suas colunas.

O abandono da teoria marxista implica com certeza a cegueira teórica, e, em consequência, a cegueira política (porque a teoria é altamente política): acabamos de experimentar nos últimos anos, e até o 19 de março [das eleições de 1978]. A direção não se dá conta? (ALTHUSSER, 1978, p. 40).

O resultado desta campanha é que a ação do partido e da militância deveria ser calcada na “consciência” da existência deste punhado de monopolistas, cuja destruição o Comitê Central achava ser de “interesse objetivo” dos franceses. O mesmo se dá na análise das derrotas eleitorais e sua razão de ser, que, na avalia-

²² Como não vamos explorar esta teoria, basta citar a conclusão de Althusser (1978, p. 40): “Conhecemos as duas conclusões principais deste trabalho [refere-se ao livro *Tratado marxista de economia política*, de Paul Boccara]: 1) entramos em uma fase que é a “antecâmara do socialismo”, na qual a concentração monopolista impregna o Estado, que forma com ele um “mecanismo único”; 2) França está dominada por um “punhado de monopolistas” e seus lacaios.”

ção do Partido, seria porque “falta consciência aos trabalhadores”. “Como podem ser tão vulgarmente marxistas?”, pergunta Althusser. O abandono do marxismo significa também o abandono da tese marxista-leninista de que a essência do marxismo está na “análise concreta de situações concretas”.

toda a tradição marxista está marcada pela exigência da análise concreta. Esta exigência corresponde a uma necessidade política. A análise concreta de todos os elementos imbricados na complexidade das relações de classe e seus efeitos em uma situação determinada é, em sentido rigoroso, descoberta da realidade (o que sempre supõe surpresas, “novidades”) e, ao mesmo tempo, determinação da linha a seguir para alcançar os objetivos da luta (ALTHUSSER, 1978, p. 41).

De fato, aponta Althusser, o PCF abandonou, havia tempos, a análise da luta de classes na França no século XX, e isso se devia à adoção mecanicista e positivista da teoria do Capitalismo Monopolista de Estado que, *a priori*, serviria como teoria de análise da realidade. Dava-se uma inversão do método: a aplicação da teoria à realidade seria o canal de interpretação da mesma, em outras palavras, é a aplicação da teoria que garante chegar à verdade, método da “velha tradição dogmática/especulativa estalinista”, diz Althusser. Será que tudo o que derivou da II Internacional, tão denunciada por Gramsci, por exemplo, não bastou? E as derrotas eleitorais de 1978 também nada ensinaram? E, claro, não serão estas abordagens de Althusser ainda válidas para a análise de nossas esquerdas hodiernas?

No último dos quatro artigos, Althusser discorre sobre a prática política burguesa que, dado nosso objetivo, é relevante trazer para a leitura:

Podemos, por exemplo, graças à sua história e a seus teóricos, afirmar que o próprio da prática burguesa da política consiste assegurar sua dominação pelos demais [...] A burguesia conseguiu que as levassem a cabo [suas revoluções] seus próprios explorados, plebeus, camponeses, proletários e seus aliados. Sempre soube deixar que suas forças se desenca-

deassem, para esperá-las na hora do poder, e abatê-las então de forma sangrenta, ou reduzi-las, pacificamente, confiscando em seu próprio proveito os frutos de sua vitória e de sua derrota (ALTHUSSER, 1978, p. 45).

Por isso, não se pode adotar, na perspectiva marxista, qualquer forma de ilusão de conciliação de classe com a burguesia, ou seja, o proletariado deve “libertar-se a si mesmo”, pelas suas próprias organizações, nas palavras de nosso autor. As ameaças burguesas ao proletariado, como a tentação do humanismo, são muitas, e é um perigo constante dos partidos revolucionários: ou pela via socialdemocrata, ou reproduzindo no seu próprio seio as práticas políticas burguesas, especialmente, separando-se a direção das bases, tratando a militância como “outro” que deve estar a seu serviço, como faz a burguesia em relação ao proletariado. No PCF esta prática autoritária, “desde cima” como diz Althusser (mesmo que o estilo autoritário tenha se tornado “humanista”), vinha sendo criticada por ele desde 1972, e as eleições de 1978 demonstraram que isso fez a política do partido fracassar.

Destaco ainda uma questão que parece muito interessante: a ideia de organizar as massas, e não somente os proletários.

A necessidade de um partido e uma linha é indispensável para ajudar a classe operária a organizar a sua luta de classe. Mas, do mesmo modo que não há que cultivar o partido pelo partido, tampouco há que organizar a classe operária pela classe operária: isto seria cair no isolamento. A classe operária existe no seio das amplas massas de trabalhadores explorados ou oprimidos, como a parte mais capaz de organizar-se e ensinar o caminho a todos os explorados (ALTHUSSER, 1978, p. 47).

A determinação primeira, diz Althusser, é a mobilização das massas, e é a partir desta determinação que a classe operária deve agir politicamente, como ficou historicamente evidenciado nos movimentos da Comuna de 1871. Arremata nosso autor: “E um partido é julgado,

em primeiro lugar, pela sua capacidade de estar atento às necessidades e iniciativas das massas populares” (ALTHUSSER, 1978, p. 47)²³.

Por fim, no combate aos perigos da ideologia burguesa para o partido, como o humanismo, destacamos a conclusão sobre a apropriação da teoria marxista. Diz Althusser (1978, p. 51-52) que o PCF necessita:

Uma teoria marxista ressuscitada. Uma teoria não paralisada e desnaturalizada por fórmulas consagradas, mas sim lúcida, rigorosamente crítica e capaz de afrontar não somente as contradições, mas também suas próprias contradições. Uma teoria marxista salva do seio de sua crise atual no movimento comunista, pela prática da análise concreta e pela prática das lutas populares. Uma teoria que não se esquive das iniciativas das massas e das transformações sociais, mas, pelo contrário, que as afronte, as penetre e alimente-se delas.

Para finalizar estas reflexões sobre a crítica ao humanismo e seus rebatimentos políticos, as lições das críticas de Althusser devem nos levar a uma radicalização da apropriação da teoria marxista, com a centralidade da luta de classes, a partir de análises concretas de situações concretas, sem nenhuma espécie de reformismo estatista ou acordos espúrios, visando a libertação da classe trabalhadora, que deve ser obra dela mesma, e de ninguém mais.

²³ Não podemos deixar de apontar movimentos antissistêmicos latino-americanos, por exemplo, o Exército Zapatista de Libertação Nacional - EZLN, bem como as lutas populares bolivianas contra a privatização da água, a Comuna de Oaxaca, a luta secular do povo Mapuche, todos os espaços autogestionários deste continente etc., como exemplos de movimentos de massas que continuam a ser um desafio para os partidos revolucionários tradicionais, inclusive para a própria ideia de que a organização das massas caberia a uma vanguarda operária. Este tema, por demais complexo, extrapola os limites deste livro.

2

EDUCAÇÃO
E HUMANISMO

A imagem construída do “Homem” moderno pode ser vista no verbete clássico de Denis Diderot no Volume 2, intitulado “O sistema dos conhecimentos”, da *Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*, que este autor assinou, juntamente com Jean Le Rond D’Alembert (2015, p. 360-361).

Homem, ser que sente, reflete, pensa, que perambula livremente sobre a superfície da Terra, que parece estar à frente de todos os outros animais, os quais ele domina, que vive em sociedade, que inventou as ciências e as artes, que tem uma bondade e uma maldade que lhe são únicas, que se deu senhores para si mesmo, que fez leis etc.

O homem assemelha-se aos animais pelo que tem de material, e quando nos propomos a inseri-lo na enumeração de todos os seres naturais, somos forçados a colocá-lo na classe dos animais. Melhor e mais perverso que os outros, ele merece, a duplo título, estar à frente deles.

O homem comunica seu pensamento através da fala, e esse signo é comum à espécie como um todo. Se os animais não falam, não é porque lhes falta o órgão da fala, mas sim pela impossibilidade de ligarem ideias [...]

É composto por duas substâncias, uma chamada alma, outra conhecida pelo nome de corpo.

A imagem enciclopédica do Homem de Diderot, acima sumariada, traz no seu bojo uma síntese do que se convencionou aludir como o “Homem moderno”, bem como sintetiza o pensamento moderno, pautado pelas dualidades. Vemos neste verbete a dualidade homem-natureza, corpo-alma, racionalidade-irracionalidade, assim como a superioridade dos homens frente à natureza e aos outros animais, a partir das premissas da racionalidade, da linguagem etc. A imagem de dominador da Terra, que resume a premissa baconiana do “saber como poder”, na relação com o mundo, na capacidade de transformação própria dos homens.

Outra forte imagem deste mesmo “Homem” moderno, podemos ver em Gramsci (2005) quando, por diversas vezes nas suas

Cartas do Cárcere, escreve sobre Leonardo da Vinci (1452-1519). Foi em uma carta dirigida à sua esposa, Julia Schucht (1896-1980), que Gramsci desenha a imagem de Leonardo como homem símbolo da modernidade, em um contexto em que desenvolve uma concepção de educação para os seus filhos, pautada no direcionamento para a harmonização das amplas possibilidades que Délio e Giuliano poderiam desenvolver entre as tendências para as atividades práticas, teóricas e para a fantasia. Diz, após isso, Gramsci (2005, p. 225):

O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa²⁴ ou homem coletivo²⁵, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual.

A imagem de Leonardo, que também fora vinculada à dos intelectuais “cosmopolitas”, ou seja, desligados da questão nacional, portanto, considerada em uma matriz negativa, aqui é tematizada positivamente como modelo de racionalidade e de integralidade formativa, bem como de síntese de qualidades “nacionais”. Esta imagem, sem dúvida, fortalece a ideia que Diderot anteriormente construiu sobre o “Homem”

²⁴ Na Nota 1 do Parágrafo 12 do Caderno 11, afirma Gramsci: “Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído.” (GRAMSCI, 2004, p. 94)

²⁵ Gramsci se refere primordialmente ao surgimento do operário fabril, tal como descrito em Marx sobre a fábrica, na qual não se pode reputar a nenhum operário especificamente a produção das mercadorias, ou seja, que: “[...] existe uma cota de produção que não pode ser atribuída a nenhum trabalhador individual, mas sim ao conjunto dos operários, ao homem coletivo.” (GRAMSCI, 2004, 164).

moderno, e ratifica este caminho da racionalidade, embora, em Gramsci, no sentido específico da formação de seus filhos, esta vinculação com Leonardo tenha um outro estatuto: o de que a educação deveria possibilitar o desenvolvimento livre e amplo das capacidades que todas as crianças possuem, e não especializar a formação tempranamente.

Em outra chave, o mesmo Gramsci construiu uma das mais fortes imagens do “Homem moderno”, que foi Nicolau Maquiavel (1469-1527), o qual foi caracterizado pelo revolucionário sardo como o primeiro intelectual desvinculado com o cosmopolitismo dos intelectuais conservadores italianos, no sentido de se constituir como um agente político da unificação italiana, com uma obra voltada para o projeto nacional e popular²⁶. O Príncipe de Maquiavel seria o líder da reforma contra o passado feudal, a “anarquia feudal” como denominou Gramsci. Maquiavel foi, antes de tudo, um: “[...] homem de partido, de paixões poderosas, um político em ação, que quer criar novas relações de força e, por isso, não pode deixar de ocupar-se do ‘dever-ser’, certamente não o entendendo no sentido moralista.” (GRAMSCI, 1999, p.31).

Maquiavel ascende como essa figura moderna, carregando consigo um “jacobinismo” primordial, ou seja, anterior ao próprio jacobinismo da Revolução Francesa, no sentido de organizar a “vontade coletiva nacional-popular” rumo a uma revolução nacional, que significava o rompimento radical com a concepção medieval de política, para a qual a ação humana estava determinada por Deus²⁷. Assim, Maquiavel foi o primeiro moderno a sistematizar a unidade nacional como projeto que se consolidaria como o caminho percorrido pela revolução burguesa nos séculos vindouros à sua morte²⁸.

²⁶ Althusser (2020, p. 176) o denomina como: “[...] o mais profundo entre os teóricos políticos burgueses, ancestral direto de Marx [...]”.

²⁷ Essa ruptura não é banal. No mesmo período um pensador tão importante quanto Jean Bodin (1530-1596) propôs em sua obra o retorno à ideia da divindade como fundadora do humano, sendo por isso o grande teórico do Absolutismo nascente, que substituiu o poder dos senhores feudais pelos reis. (MASCARO, 2019).

²⁸ Para um aprofundamento das concepções de Gramsci e Althusser sobre Maquiavel, recomendamos a leitura do artigo de Martuscelli (2008).

Por fim, a última imagem que queremos destacar foi construída no século XX, por Bertold Brecht (1898-1956), na sua peça magistral “Vida de Galileu” (BRECHT, 1991). A peça, como diz o próprio título, trata de parte da vida de Galileu Galilei (1564-1642), focando nas suas descobertas sobre a Astronomia, que colocaram em questão naquele período a centralidade da terra e, portanto, do homem, no universo. Este pressuposto do Geocentrismo, de que todo universo girava em torno da terra, advindo de Aristóteles, era o equivalente na “ciência” medieval aos princípios religiosos da Igreja Católica: se o homem é a maior criação de deus, a terra, onde vivem os homens, deveria ser o centro de todo o universo. Tratava-se de desequilibrar um mundo pautado no equilíbrio: o universo seria um todo equilibrado, imóvel, no qual cada astro ocupava determinado lugar, em torno da terra, assim como na Terra os Homens deveriam ocupar seu lugar devido, conforme a vontade de Deus. Assim equilibrado, o mundo teria sua explicação já consolidada pelo modelo de Ptolomeu, apresentado no ano de 150 d.C., e aceito como dogma pela Igreja Católica: a terra fixa, em torno da qual todos os demais elementos orbitam em sua volta.

As descobertas de cientistas como Giordano Bruno (1548-1600), que foi queimado pela Santa Inquisição da Igreja Católica, a mando do Papa Clemente VIII, e Nicolau Copérnico (1473-1543), seguido por Galileu Galilei, questionaram de forma absoluta o geocentrismo, e elaboraram a explicação heliocêntrica, isto é, de que era o sol e não a terra o centro do sistema solar, por consequência, questionavam a explicação teológica e filosófica derivada do geocentrismo.

A figura de Galileu sintetiza, tanto a reação a esta explicação teológica, filosófica e astronômica geocêntrica, quanto a força da Igreja Católica na conservação do *status quo* na passagem para o mundo moderno. É o homem moderno típico: que acredita na racionalidade, na ciência, que desenvolveu o método empírico como explicação da realidade, ao contrário dos dogmas até então preva-

lecentes. Destacamos, a seguir, apenas um diálogo de Galileu de Brecht com um filósofo e um matemático da corte, que eram parte daqueles intelectuais tradicionais cujo papel era legitimar a ideologia ptolomaica como base material da teologia, que mantinha o *status quo* da sociedade dominada pela monarquia dos Médicis:

O filósofo – Alteza, o meu ilustre colega e eu nos apoiamos em nada menos que a autoridade do divino Aristóteles ele mesmo.

Galileu quase submisso – Meus senhores, a fé na autoridade de Aristóteles é uma coisa, e os fatos, que são tangíveis, são outra. Os senhores dizem que segundo Aristóteles há esferas de cristal lá no alto; que, portanto, há movimentos que não são possíveis, porque as estrelas seriam obrigadas a quebrar as esferas. Mas e se os senhores puderem constatar esses movimentos? Isso não indicaria aos senhores que essas esferas de cristal não existem? Meus senhores, eu lhes peço com toda a humildade que acreditem nos seus olhos.

O Matemático – Meu caro Galileu, por mais antiquado que pareça ao senhor, eu ainda tenho o hábito de ler Aristóteles, e lhe garanto que acredito nos meus olhos quando leio.

Galileu – Eu me acostumei a ver como os senhores de todas as faculdades fecham os olhos a todos os fatos, fazendo de conta que não houve nada. Eu mostro as minhas observações e eles sorriem, eu ofereço o meu telescópio para que vejam, e eles citam Aristóteles.

Federzoni [assistente de Galileu] – Aristóteles não tinha telescópio!

O Matemático – É claro que não, é claro que não.

O filósofo enfático – Se a intenção aqui é de sujar Aristóteles, uma autoridade aceita não só pela totalidade da ciência antiga como também pelos grandes padres da Igreja, quer me parecer supérfluo prosseguir nesta discussão. Eu recuso discussões que não tenham objetivo concreto. Para mim, chega.

Galileu – A verdade é filha do tempo e não da autoridade. A nossa ignorância é infinita, vamos reduzi-la de um centímetro! De que vale ser tão esperto agora, agora que finalmente po-

deríamos ser ao menos um pouco menos estúpidos! Eu tive a felicidade inimaginável de encontrar um instrumento novo, que permite examinar mais de perto, não muito, uma franja do universo. Os senhores deveriam aproveitar.

O filósofo – Alteza, minhas senhoras e meus senhores, o que eu me pergunto é aonde iremos chegar.

Galileu – Pelo que eu entendo, como cientistas não temos que perguntar aonde a verdade nos leva.

O filósofo furioso – A verdade, senhor Galileu, pode levar a muitas partes!

Galileu – Alteza! Nestas noites, na Itália inteira, há telescópios voltados para o céu. As luas de Júpiter não barateiam o leite. Mas nunca foram vistas, e agora existem. O homem da rua conclui que poderiam existir muitas outras coisas também, se ele olhasse melhor. Vossa Alteza deve confirmá-lo! Se a Itália está atenta, não é por causa do movimento de algumas estrelas distantes, mas pela notícia de que as doutrinas ditas inabaláveis estão abaladas, e qualquer um sabe que o número delas é grande demais. Meus senhores, não vamos defender doutrinas abaladas! (BRECHT, 1991, p. 95)

Este diálogo traz elementos suficientes para compreendermos como a modernidade se enraizou na formação de um novo “Homem”, racionalista, empirista e, sobretudo, pautado na construção de conhecimentos científicos que não tem pacto algum com dogmas, ou seja, com verdades pré-concebidas. Galileu de Brecht nos leva a compreender de forma clara os conflitos que geraram os tempos modernos a partir do paradigma científico²⁹.

²⁹ Lembramos aqui um intelectual italiano marxista pouco comentado atualmente, Rodolfo Mondolfo (1877-1976), que em seu livro *Problemas de cultura y de educación* (1957, p. 38) define Galileu Galilei, na linha do que foi comentado no texto, desta forma: “Galileu pode ser considerado como pai da ciência moderna por ter nela introduzido a consciência de que toda explicação e compreensão de fenômenos pode converter-se de hipóteses em conhecimento verdadeiro das causas e de sua razão necessária, somente por meio de sua realização no experimento, efetuado através da criação de instrumentos que permitam a produção do fenômeno a partir das causas supostas.”

O filósofo estadunidense, John Dewey (1859-1952), ao tratar do tema do individualismo no século XVIII em sua obra “Democracia e Educação”, de 1916, afirmou que a modernidade substituiu o culto de Deus pelo culto da Natureza, como meio de substituir a ordem social anterior, corrupta e iníqua como a feudal, pela ordem humana.

A confiança ilimitada na Natureza não só como modelo, senão também como poder operante, era fortalecida pelos progressos das ciências naturais. Uma investigação liberta dos preconceitos e peias artificiais da Igreja e do Estado revelara que o mundo era dominado por leis. O sistema solar newtoniano, que revelava esse domínio das leis naturais, mostrava-se como um quadro de maravilhosa harmonia, onde cada força era contrabalançada por outras. As leis naturais chegariam ao mesmo resultado nas relações humanas, se os homens quisessem desembaraçar-se das artificiais restrições coactoras criadas por eles próprios (DEWEY, 1979, p. 99).

É diante deste mundo da natureza, que inspirava a nova sociedade, que se daria uma educação igualmente naturalista, para a qual os seres humanos estariam abertos a conhecer, a desenvolver-se intelectualmente, sem as amarras dos dogmas.

No entanto, o sujeito moderno não é somente estas imagens que trouxemos aqui. O sujeito moderno foi também uma construção da superestrutura jurídico-política do Estado Moderno, isto é, a modernidade constituiu um sujeito a partir do pressuposto da igualdade formal perante o Estado e as leis, homens que deveriam conhecer o sistema, conhecer as leis e se sujeitarem “voluntariamente” a este novo modo de produção. Assim, o humanismo se tornou a grande ideologia da modernidade, e o “Homem” como centro da sociabilidade moderna, capitalista, que emergia naquele mesmo processo histórico, levou, praticamente, cinco séculos para se formar e se consolidar (do século XV ao século XIX) ou, se levarmos em conta os direitos de cidadania, tal como proposto por Marshall (1967), seis séculos, já que teria sido no século XX que os chamados “direitos sociais” emergiram, considerados por este autor como a terceira geração dos direitos de cidadania.

É para a sua sustentação que se desenvolvem os aparelhos ideológicos essenciais para a sustentação da sociedade nascente: o Estado, o sistema jurídico e a concepção de igualdade formal, o sistema educativo e a socialização das novas gerações adaptadas às novas regras e necessidades sociais originadas.

O antropocentrismo como parte desta ideologia está no centro da concepção de Diderot, no verbete “Homem” da Enciclopédia, e também no centro da concepção do homem como motor da história. A crítica do humanismo, portanto, deve também ser a crítica da modernidade antropocêntrica e, especialmente, como o projeto educativo moderno contribui para a fundamentação desta ideologia. É do que trataremos a seguir. Na primeira parte, traremos a discussão althusseriana sobre o sujeito moderno. Na segunda parte, faremos a discussão sobre a educação na modernidade. Na terceira parte, trataremos da educação como aparelho ideológico de Estado. Por fim, analisaremos o humanismo como ideologia nas pedagogias críticas brasileiras, enfocando em duas vertentes: a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC e as correntes vinculadas à relação entre Trabalho e Educação.

A INTERPELAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

Até aqui, pudemos averiguar que a categoria sujeito é central para a ideologia burguesa, e esta, por sua vez, está na base do humanismo criticado por Althusser.

Para tratar do conceito de sujeito será necessário reportarmos a discussão para a sua relação com a ideologia. Damos a voz para uma síntese realizada por Magalhães (2018, p. 128):

A categoria sujeito, para Althusser, é constitutiva de toda ideologia e, ao mesmo tempo, a ideologia tem por função definidora

e como condição de existência constituir indivíduos concretos em sujeitos. Tal se dá por meio de um processo de interpelação, que consiste no fornecimento de uma identidade ao interpelado, mediante os rituais de reconhecimento ideológico, propiciando a “internalização das relações sociais efetivas”.

Desta síntese podemos tirar o programa desta parte do livro: a discussão do conceito de ideologia, como esta constitui os sujeitos por meio da interpelação (o que é diametralmente oposto à ideia do “sujeito da história” do humanismo). Mais adiante, esta questão será fundamental para esclarecer o papel do Aparelho Ideológico de Estado escolar.

Focalizaremos, para tornar a discussão mais objetiva, no principal trabalho de Althusser sobre o tema, que está contido no livro *Sobre a reprodução* (ALTHUSSER, 2017), especialmente no capítulo XII, “A propósito da ideologia”. Além destes, traremos contribuições de Almeida (2016), Magalhães (2018) e Mascaro (2019), entre outros. Neste texto, escrito em 1969, Althusser divide a exposição em 10 partes, e conclui com uma “promessa” não cumprida de um segundo tomo, em que trataria da questão das classes sociais e das lutas de classes.

É preciso dizer que Althusser não retorna ao conceito de ideologia desenvolvido por Marx e Engels em *A ideologia alemã* que, segundo nosso autor, embora traga “fórmulas prodigiosas”, ainda está vincado em uma concepção “mecanicista-positivista”. Destaca, desta obra, duas fórmulas que, direta ou indiretamente, permaneceram em sua concepção: “a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante”, e a ideia de ideologia como “reconhecimento e irreconhecimento”. Mesmo assim, Althusser admite que não existe, na obra de Marx, uma teoria da ideologia em geral e, portanto, este é um campo de desenvolvimento do marxismo, para o qual a sua contribuição original é bastante importante.

A primeira tese desenvolvida por Althusser é a de que a ideologia não tem história, que também resgata de *A ideologia alemã*, mas que a apresenta em uma forma “negativa”, ou seja, a ideologia como pura ilusão ou construção imaginária, sem corpo próprio, portanto,

nesta obra a ideologia não tem história porque “sua história lhe é exterior”, segundo Althusser (2017, p. 195). Escobar (1978) reafirma esta tese em seu livro *Ciência da História e ideologia*, dizendo com base em Althusser que mesmo outro modo de produção, como o comunista, composto de forças produtivas e relações de produção determinadas, não poderá prescindir de uma ideologia, mesmo que esta se modifique em relação à ideologia no modo de produção capitalista. O que fez Althusser, segundo Escobar, não foi uma “teoria das ideologias em geral”, porque as ideologias se materializam, tem história. O que ele fez foi uma “teoria da ideologia em geral”, e é neste sentido que afirma que a ideologia não tem história (ESCOBAR, 1978, p. 74).

Retomando a tese de Marx e Engels sobre o fato de a ideologia não ter história, ele o faz de maneira completamente diferente: para Althusser as ideologias possuem uma história própria, porém, a ideologia em geral não tem história, mas não no sentido negativo de *A ideologia alemã*, mas em um sentido “positivo”.

Esse sentido é positivo, se é verdade que o caráter próprio da ideologia é ser dotada de uma estrutura e de um funcionamento tais que estes a transformam em uma realidade não histórica, isto é, oni-histórica no sentido de que essa estrutura e esse funcionamento estão presentes, *sob uma mesma forma, imutável*, no que se chama a história inteira, no sentido de que o Manifesto define a *história* como a história da luta de classes, isto é, a *história das sociedades de classes* (ALTHUSSER, 2017, p. 195, grifos do original).

Duas observações: Althusser compara esta proposição à teoria de Freud sobre o inconsciente, onde o médico e psiquiatra alemão afirma que o inconsciente é eterno, portanto, a ideologia é eterna neste mesmo sentido freudiano. A segunda observação é que, embora tenha acentuado a questão do Manifesto Comunista e da luta de classes e da sociedade de classes, a teoria da “eternidade” da ideologia não se resume a este tipo de sociedade, mas a todo tipo de sociedade, com classes e sem classes.

Gostaria de reforçar que esta tese da ideologia não ter história se refere, fundamentalmente, ao fato de que ela não se subordina aos indivíduos, aos sujeitos, ou seja, que não se trata de mera vontade, escolha, construção intelectual ou qualquer outra iniciativa individual. Neste sentido, tomamos as palavras de Mascaró (2019, p. 500): “Muito mais que isso, ela é um dado estabelecido estruturalmente na sociedade, a partir de sua reprodução. Toda sociedade tem ideologia, na medida em que ela funciona como meio de reprodução da própria lógica social”.

Ainda insistindo neste aspecto, tomamos a síntese proposta por Gallo (2019, p. 59) sobre a ideologia em Althusser:

para ele, a ideologia, como teoria, apresenta-se como uma série de características que se encontram “desencarnadas”, desmaterializadas, fora do mundo histórico; isto é, toda *ideologia específica*, que existe necessariamente no processo histórico, é uma encarnação, uma materialização dessas características gerais.

Assim, para que fique muito claro, é a ideologia em geral que não tem história, ou seja, que é a-histórica, existe, portanto, independentemente das relações sociais específicas de cada momento histórico, e, também, com relação às ideologias específicas (GALLO, 2019). Diferentemente, as ideologias específicas, históricas, diz este mesmo autor, podem ser compreendidas por duas vias: “[...] a ideologia geral, pois a específica é a materialização das características nela explicitadas, e as condições sociais do momento histórico, pois as características gerais da ideologia suscitam outros traços específicos de acordo com estas condições históricas.”

Continuando a exposição sobre a ideologia, Althusser apresenta duas teses sobre a sua estrutura e funcionamento, uma tese “negativa” e outra “positiva”. A primeira tese é assim exposta: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 2017, p. 201). Podem não corresponder à realidade, mas necessariamente aludem à realidade, se rela-

cionam com ela: “[...] basta ‘interpretá-las’ para reencontrar, sob a sua representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo (ideologia = ilusão/alusão)” (ALTHUSSER, 2017, p. 201).

Nas obras de juventude, especialmente em *A questão judaica* e os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx escreve que a razão da necessidade da ideologia é a alienação provocada pelas condições de existência, que são dominadas pelo trabalho alienado, alçado à condição da essência da sociedade alienada. No entanto, diz Althusser, não são as condições de existência, mas as relações com estas condições que são representadas na ideologia. “Portanto, na ideologia, não está representado o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas sim a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais vivem” (ALTHUSSER, 2017, p. 203). A questão é: por que se relacionam de forma imaginária com as condições de existência/relações de produção? Qual é a natureza deste imaginário?

Desta questão deriva a segunda tese, exposta nos seguintes termos: “A ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 2017, p. 204). Para sermos objetivos, podemos afirmar que as ideologias são veiculadas materialmente pelos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE, ou seja, pelas suas práticas, por isso, tem existência material³⁰. Escobar (1978), um dos primeiros disseminadores da teoria althusseriana no Brasil, afirma, neste mesmo sentido, que a ideologia é objetiva, constitui-se como relações e práticas sociais.

Antes de seguirmos com a discussão, é importante darmos espaço para conceituar “prática” no campo althusseriano, como o fez

³⁰ Diz Althusser, explicando a natureza desta materialidade: “É claro, a existência material da ideologia em um aparelho e em suas práticas não possui a mesma modalidade da existência material de um paralelepípedo ou de um fuzil. Mas, correndo o risco de sermos tratados como neoplatônicos (assinalemos que Marx tinha uma grande estima por Aristóteles), diremos que “a matéria se exprime de vários modos”, ou antes, existe sob diferentes modalidades, sendo que todas têm suas raízes, em última instância, na matéria “física.” (ALTHUSSER, 2017, p. 204)

Saes (2014) em texto clássico sobre o pensamento do nosso autor. Primeiro, reconhece que o termo complementar de “estrutura” neste pensamento é justamente “prática”, e designa esta como uma relação de “causalidade metonímica”, o que significa que as estruturas só existem por meio de seus “efeitos”, que são: “[...] práticas dotadas de uma certa orientação valorativa” (SAES, 2014, p.32). Dito de outra forma: “A ideologia é um efeito obrigatório da estrutura [...].” (ESCOBAR, 1978, p. 68). Assim, não há uma distância entre o “ideológico” e o “concreto”, já que a existência concreta se dá de forma ideológica.

As práticas estruturadas refletem de diversas formas na vida do indivíduo:

Este conduz-se desta ou daquela maneira, adota este ou aquele comportamento prático, e, o que é mais importante, participa de certas práticas regulamentadas que são as do aparelho ideológico do qual “dependem” as ideias que ele escolheu livremente com toda a consciência, enquanto sujeito (ALTHUSSER, 2017, p. 205).

No entanto, retomando Saes (2014), as estruturas não aparecem aos agentes de forma clara, ao contrário, aparecem opacas, e estes agem não totalmente conscientes, mas inconscientemente nas estruturas. Ao mesmo tempo, os sujeitos são os suportes ou portadores das ideologias, de modo que toda prática existe por meio de uma ideologia; toda ideologia só existe pelo e para os sujeitos (ALTHUSSER, 2017).

Esta última proposição é central na teoria da ideologia de Althusser: toda ideologia existe pelo e para os sujeitos.

Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define)

“constituir” os indivíduos concretos em sujeitos³¹. É neste jogo de dupla constituição que consiste o funcionamento de toda a ideologia, pois que a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento (ALTHUSSER, 2017, p. 208).

A categoria sujeito, ao funcionar, interpela os indivíduos concretos como sujeitos. Indivíduos concretos são diferentes de sujeitos concretos, estes últimos, pode-se dizer com Gallo (2019), são reconhecidos, afirmados. A ideologia transforma indivíduos em sujeitos, interpelando-os. “Ei, você!”, é uma forma clássica desta interpelação. O atendimento a este chamado constitui o indivíduo em sujeito. Ele se reconhece, e sabe que foi reconhecido. A interpelação e a ideologia ocorrem no mesmo plano, ou, como diz Althusser: “*A existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos como sujeitos acabam sendo uma só e mesma coisa*” (ALTHUSSER, 2017, p. 211-212, grifo do original). Esta interpelação não é clara para os sujeitos, ou seja, o efeito ideológico da ideologia é justamente não parecer ideológica e, por isso, o que ocorre dentro da ideologia parece ocorrer fora dela. O efeito prático é a negação da ideologia, o que é o efeito justamente de se estar imerso na ideologia.

É preciso estar fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso geral): estava na ideologia. É sabido que a acusação de se estar na ideologia só é feita relativamente aos outros, e nunca relativamente ao próprio (a menos que se seja verdadeiramente Spinozista ou marxista, o que neste ponto corresponde exatamente à mesma posição). O que equivale a dizer que a ideologia não tem exterior (a ela), mas

³¹ E, acrescentamos, sujeitos indeterminados, segundo fórmula clássica de Luiz Pereira, em texto de 1977: “De fato, todo e qualquer Estado capitalista se diz um Estado de todos os “indivíduos-cidadãos”, juridicamente iguais, com a afirmação dessa *igualdade abstrata* se procurando – ideologicamente – indeterminá-los como *diferenciados em classes sociais* para só considerá-los como membros de um mesmo corpo – a nação.” (PEREIRA, 1977, p. 91)

ao mesmo tempo que é apenas exterior (para a Ciência e para a realidade) (ALTHUSSER, 2017, p. 212)³².

A ideologia é eterna, como já foi dito anteriormente, portanto, os sujeitos já são/foram interpelados por ela como sujeitos, haja vista que os indivíduos são sempre já sujeitos, na forma hegemônica de cidadãos e cidadãs, trabalhadores e trabalhadoras, por meio das quais se constitui majoritariamente toda a vida social. Uma criança, mesmo antes de nascer, já é um sujeito: toda expectativa para o aguardo “do” menino, “da” menina, os preparativos para cada caso, as cores das roupas, do quarto e, claro, os papéis que depois irão cumprir como homens, mulheres, trabalhadores, cidadãos e as imbricações disso com sua condição de classe, raça e gênero.

Para os limites aqui estabelecidos focalizaremos a constituição do “sujeito de direito”, por meio do “Aparelho Ideológico de Estado Jurídico”, cujo papel primordial é o de: “[...] assegurar diretamente o funcionamento das relações de produção capitalistas” (ALTHUSSER, 2017, p. 189). Questiona-se: Como uma ideologia que assegura diretamente o funcionamento das relações de produção capitalistas interpela os sujeitos? É justamente como “sujeito de direitos”³³ que os indivíduos são interpelados como sujeitos.

Já foi exposto que a noção de sujeito está na base de toda ideologia burguesa. Podemos acrescentar, com Althusser, que a ideologia jurídico-moral está na base de toda ideologia burguesa. Isso porque,

³² No mesmo sentido desta afirmação de Althusser, retomamos Saes (2014, p. 32-33), sobre a relação entre ciência e ideologia: “Só a prática científica viabiliza o verdadeiro conhecimento das estruturas. Ao pesquisador praticante do materialismo histórico incumbe buscar indícios das estruturas através da análise científica das *instituições* ou dos *aparelhos*: conjuntos de práticas regulares e organizadas que se desenvolvem em diversos terrenos da vida social, como o econômico, o ideológico, o jurídico-político etc. As instituições ou aparelhos não coincidem com as estruturas. Estas se exprimem *de modo refratado e enviesado* naqueles; as regras institucionais – ou “regras de aparelho” – ao mesmo tempo ocultam (para os agentes) e indicam (para o cientista) a existência dos valores estruturais subjacentes.”

³³ Para ser repetitivo, pode-se dizer que a fórmula hegemônica do “sujeito de direitos” é a constituição da cidadania.

entre tantos outros efeitos, esta age sobre o funcionamento de práticas econômicas muito determinadas: compra e venda, direito à propriedade e a construção das categorias jurídicas correspondentes a estas, quais sejam, igualdade jurídica, personalidade jurídica, liberdade jurídica, obrigação jurídica (ALTHUSSER, 2017).

A igualdade formal de todos os sujeitos, assujeitados a relações universais³⁴ típicas do modo de produção capitalista, forjam, de fato, o seu funcionamento e sua reprodução. Este sujeito de direitos é uma figura “livre”, sendo trabalhador proletário ou empresário, sendo agricultor ou um trabalhador “autônomo”, dos serviços, da indústria, do campo ou da cidade, uberizado ou com carteira de trabalho. Esta igualdade, é bom que se diga, se dá por um processo de “abstração” das relações reais de produção capitalistas, processo de abstração este que justamente possibilita que o Direito se constitua ideologicamente. Segundo Althusser (2017, p. 186):

O Direito regula *formalmente* o jogo das relações de produção capitalistas, já que define os proprietários, sua propriedade (bens), seu direito de “usar” e “abusar” da respectiva propriedade, seu direito de aliená-la com toda a liberdade, o direito recíproco de adquirir uma propriedade. Nesse aspecto, o direito tem como *objeto* concreto as relações de produção capitalistas enquanto faz especialmente *abstração* das mesmas (grifos do original).

Fazendo a abstração daquela que é a relação fundamental do modo de produção capitalista, a relação de produção, relação de propriedade, a liberdade de contrato (de contratar e de ser contratado etc.), a ideologia jurídica, que se realiza por meio dos códigos do Direito, constitui ou interpela os sujeitos como proprietários (de sua força

³⁴ “O Direito burguês é *universal*, por uma boa e simples razão: em regime capitalista, o jogo das relações de produção é o jogo de um direito mercantil efetivamente universal já que, em regime capitalista, *todos* os indivíduos (maiores etc.) são sujeitos de direito e que *tudo* é *mercadoria*. Tudo, isto é, não só os produtos socialmente necessários que se vendem e se compram, mas também o *uso da força de trabalho* (fato sem precedentes na história humana, que se baseia *na realidade de que* ele faz abstração, a pretensão do direito à universalidade).” (ALTHUSSER, 2017, p. 187)

de trabalho ou dos meios de produção) livres para contratar e ser contratados e para serem ou não proprietários.

Mascaro (2019, p. 504) assim sintetiza a relação entre sujeito de direito e a ideologia:

No quadro das estruturas, reproduções sociais e práticas da sociabilidade capitalista, a ideologia do *sujeito de direito* é fundamental à própria operacionalidade geral da ideologia. O indivíduo se entende como subjetividade autônoma, à qual correspondem direitos e deveres, e, por meio de tal visão, submete-se à máquina de reprodução mercantil infinda do capitalismo, vendendo-se como força de trabalho assalariado indistinta ao mercado, mas sem perceber de imediato sua exploração: de início, sua constituição ideológica identifica, nos elementos que o levam ao mercado para ter seu trabalho vendido, a sua liberdade e a sua autonomia da vontade [...] A subjetividade jurídica é o segredo da própria subjetividade no capitalismo. A ideologia jurídica é o coração da própria ideologia.

Esta interpelação é o que sustenta a reprodução do sistema como um todo: desde o *ethos* do trabalhador, sua honestidade, pontualidade, produtividade etc., bem como dos empresários em seu acordo com as leis trabalhistas³⁵, perpassando pela interpelação dos sujeitos que auxiliam na reprodução cotidiana da vida, cujo maior exemplo é a constituição da “dona de casa”, até as formas de funcionamento do Aparelho Ideológico de Estado Escolar, cuja função primordial é a de reproduzir pela formação em massa, os conhecimentos e práticas dos futuros trabalhadores e trabalhadoras, especialmente a submissão ao sistema de valores da sociedade capitalista.

Após esta análise abstrata sobre a interpelação do sujeito moderno, vamos agora analisar, especificamente, o lugar da educação na modernidade, a fim de averiguar o seu papel na construção do sujeito moderno, tal como foi aqui estabelecido.

³⁵ Aqui, por exemplo, age o Estado e, por meio dele, as classes dominantes, para deteriorar o quanto possível as condições de trabalho da classe trabalhadora, por meio das chamadas “reformas trabalhistas”. Sobre isso ver Cavalcante (2018).

MODERNIDADE E AS QUATRO FONTES DO PROJETO MORAL DE CIVILIZAÇÃO

Partindo do exposto na introdução deste capítulo, a partir de algumas imagens do Homem moderno, podemos agora entrar definitivamente no tema da modernidade. Iniciamos o capítulo por uma breve incursão sobre a modernidade, para então compreender o projeto humanista de educação que a caracteriza.

Por modernidade compreendemos um largo período histórico que se inicia pela invasão da América pelos europeus, em 1492, até a consolidação da chamada Revolução Industrial, das revoluções burguesas e os processos de independência, consolidadas no século XIX³⁶. Caracteriza-se por ser um processo estritamente ocidental (AMIN, 1989), que é caracterizado, neste período histórico, como equivalente a “universal” e, neste sentido, temos um posicionamento clássico do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), na Introdução que fez nos seus *Ensaio Reunidos de Sociologia da Religião* (2008, p.7-9 apud BORTOLUCI, 2009, p. 115-116):

No estudo de qualquer problema da história universal, um produto da moderna civilização europeia sempre estará sujeito à indagação sobre qual combinação de fatores a que se pode atribuir o fato de na civilização ocidental, e somente nela, terem surgido fenômenos culturais dotados (como queremos crer) de um desenvolvimento *universal* em seu valor e significado. Apenas no Ocidente existe a ciência em um estágio de desenvolvi-

³⁶ Preferimos estender a modernidade ao século XIX, embora os manuais reconheçam seu limite da chamada Idade Moderna ao século XVIII, por compreender que é no XIX que se dá a finalização deste processo pela via tanto da instalação da fábrica moderna, como magistralmente demonstrou Marx no Livro I de *O Capital*, quanto da finalização de um ciclo de formação das nações europeias, com Itália e Alemanha se consolidando como países a partir de 1848 e 1871 respectivamente, e do processo de independência dos países latinoamericanos. No entanto, importante ressaltar, como faz Mascaro (2019, p. 115), que este período não é homogêneo. Podemos distinguir pelo menos três grandes períodos: o Renascimento, a partir do século XV, o Absolutismo, a partir do século XVI e o Iluminismo, a partir do século XVII.

mento que atualmente reconhecemos como válido ... o conhecimento sistemático da teologia deve ser atribuído ao cristianismo sob a influência do helenismo, uma vez que existiam apenas fragmentos no islamismo e em algumas seitas hindus ... Faltava à geometria da Índia a prova racional; foi este outro produto do intelecto grego também o responsável pela criação da mecânica e da física ... Faltava à altamente elaborada historiografia chinesa o método de Tucídides ... em todas as teorias políticas indianas faltava um método sistemático comparável ao de Aristóteles ... O mesmo ocorre com a arte ... música racional – tanto o contraponto como a harmonia ... só existiram no Ocidente ... A impressão era conhecida na China. No entanto, uma literatura impressa, viável apenas para impressão e, sobretudo, os jornais e periódicos, surgiram no Ocidente ... O próprio 'Estado', como entidade política, com uma constituição racionalmente redigida, um direito racionalmente ordenado e uma administração orientada por regras racionais ou as leis, tudo administrado por funcionários treinados, é conhecido, nessa combinação de características, somente no Ocidente ... O mesmo ocorre com a força mais significativa de nossa vida moderna: o capitalismo.

Ciência, historiografia, arte e política especificamente modernas e ocidentais, pautadas na crença no progresso científico e na racionalização de processos que, mesmo já existentes, foram superados e aperfeiçoados pelo ocidente. Modernidade e eurocentrismo estão em Weber sintetizadas, como influência de uma história intelectual que tem como paradigma a Filosofia da História de Hegel (1972; 1990), a qual, em termos simples, se configura como um processo de exteriorização do Espírito, cujo ápice seria a civilização moderno-ocidental europeia, onde finalmente o Espírito encontraria sua verdadeira natureza³⁷.

A modernidade como processo civilizatório ocidental pressupõe a formação humana em outros moldes distintos dos modelos ante-

³⁷ Não vamos desenvolver neste texto todas as abordagens possíveis sobre a questão do eurocentrismo, para o qual adotamos o ponto de vista conhecido como “decolonial” e outros próximos. Indicamos nossas principais fontes nestes estudos: Amin (1989), Fanon (1968), Lander (2005), Memmi (1967), Quijano (2007), Zibechi (2014), Castro-Gómez; Grosfoguel (2007), Ianni (1990), Spivak (2010), Ribeiro (2018). Além destes indicamos outros trabalhos por nós produzidos neste sentido: Melo; Ribeiro (2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2018); Melo; Aquino; Cavalcante (2019).

riores, feudais, sobredeterminados pela religiosidade do aparelho da Igreja Católica e voltada para uma sociedade cujas relações eram estáticas, dadas fundamentalmente pelo nascimento, e cuja mobilidade social, quando existia, era mediada pela religião.

Interessa-nos destacar que a modernidade coloca no centro a capacidade humana de ação, ou seja, o homem passa a ser o sujeito da história, sujeito racional e com poder frente à natureza e aos demais seres vivos, capazes de transformar o mundo mediado pelos instrumentos construídos, via desenvolvimento científico e tecnológico, que viveu uma revolução importante a partir do século XVI.

Em concomitância com esta ascensão do sujeito emergiram os principais fundamentos da modernidade: o Estado-Nação (Estado burguês) como substrato estrutural de organização política/econômica dos territórios e o Liberalismo como ideologia política, aos quais se somam o caráter cientificista moderno (racionalismo e empirismo). “Razão, Estado e Capitalismo articulam-se para conformar uma nova ordem que pretende abarcar todas as dimensões do ser humano.” (NARBONA; RIVAS FLORES, 2007, tradução livre).

A construção das superestruturas jurídico-políticas da modernidade se configuram adaptadas para a constituição dos indivíduos, do individualismo moderno, pressupondo no campo político o rompimento com o Absolutismo, o qual, embora tenha sido de grande valia para a burguesia no início de sua expansão e domínio, entra em contradição por manter privilégios dados pelos monarcas aos nobres (MASCARO, 2019).

É a concepção de indivíduo e liberdade individual que unifica este projeto. A superação do sujeito feudal, servo da gleba, se dá pela formação do sujeito livre como cidadão das novas nações, que então seriam os trabalhadores e burgueses modernos. Estes, por sua vez, estão constituídos por relações sociais de produção que organizam toda a sociedade, relações sobredeterminadas pelo econômi-

co, porém, não limitados apenas por este, já que necessita para se reproduzir de todas as demais dimensões da vida social. Inclusive o Estado deveria se submeter ao direito individual, ou, de outra forma, protegê-lo, porém nunca ameaçá-lo.

A imagem mais importante deste “Homem” moderno, síntese das imagens vistas no início deste capítulo, é o *homo economicus*, que é a forma social da cidadania moderna (MERQUIOR, 1982). O cidadão reconhece em si e nas leis estatais os limites para suas ações, e se reconhece livre para escolher sua própria ideia de bem, de felicidade, e de construir, particularmente, sua relação com o divino, sua religião. Os contratualistas são os primeiros a romper com a doutrina medieval, na qual os indivíduos se subordinavam ao mandato divino. No “estado de natureza” somente existiam homens iguais em natureza, e seus direitos passam a ser o ponto culminante a ser defendido, dentre os quais, o direito à propriedade acima de todos (MASCARO, 2019)³⁸.

O *homo economicus* clássico, na concepção do aluno e amigo de Althusser, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), era o sujeito que buscava sanar suas necessidades por meio das trocas no mercado (BROWN, 2017). O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) também é responsável por uma interpretação clássica deste homem moderno, a partir da centralidade da racionalização da vida social e as consequências desta para o controle e “desencantamento” do mundo. Para ele, a sociedade liberal e seus aparelhos interpe- lam os sujeitos como aqueles que tratam:

as necessidades individuais e os bens que estão disponíveis ou que devem ser produzidos para a satisfação como números numa contabilidade contínua, e o homem é tratado como um

³⁸ Devemos ressaltar a intrínseca relação apontada por Althusser entre humanismo e economicismo como um “par orgânico”, já que o sujeito de direito é todo ele marcado pelas relações de produção, nas quais o raciocínio burguês busca soluções cada vez mais eficientes e eficazes de exploração. Tudo isso mediado pelo Direito burguês, que garante ao Homem sua liberdade de vender sua força de trabalho perante outros “iguais”, mediante formas diversas de contrato de trabalho (DAVOGLIO, 2018).

empresário e sua vida como sendo o objeto desta sua empresa administrada nas regras da contabilidade (WEBER, 1995, p. 288).

Assim, entre tantos outros homens, igualmente racionais e em busca de seus interesses e necessidades, o *homo economicus* vive em uma sociedade que em sua totalidade o escapa, porém, possibilita que possa encontrar regras “racionais” para que dê vazão às suas escolhas. O *homo economicus* é o que age em relação a finalidades (WEBER, 1977)³⁹.

Mascaro (2019, p. 124) sintetiza esta questão:

O individualismo da filosofia política moderna iluminista se vê na defesa intransigente da *propriedade privada*. A acumulação dos bens é legitimada como direito do indivíduo, e dele contra todos, *erga omnes*. A riqueza não é compartilhada por todos. Há um direito de apropriação por alguns contra todo os demais.

A interpelação ao sujeito como racional e livre é também a interpelação como cidadão de um Estado, que funciona a partir de regras específicas, de conhecimento amplo, que vale para todos, igualmente. Claramente, o reforçador mais importante desta interpelação, que age durante décadas nas mais jovens gerações, é o sistema escolar, ou o aparelho ideológico escolar, como aparelho do Estado.

Adentrando no projeto “civilizatório” da modernidade, e ancorado nas ideias de Narbona e Rivas Flores (2007), podemos analisar este processo pela via de quatro elementos: o individualismo, o progresso, a emancipação e a justiça. O projeto civilizatório nada mais é que o projeto de uma nova humanidade assentada em um substrato moral, uma moral que coloca o ser humano fora do reino da natureza, oposto a ela. Civilizado é aquele que mais se afasta da natureza, que

³⁹ Na clássica definição deste autor: “A ação social (incluindo tolerância ou omissão) orienta-se pelas ações de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras (vinganças por ataques anteriores, réplica a ataques presentes, medidas de defesa diante de ataques futuros). Os “outros” podem ser individualizados e conhecidos, ou então uma pluralidade de indivíduos indeterminados e completamente desconhecidos [...]”. (WEBER, 1977, p. 139)

constrói mais possibilidades técnicas de domínio sobre a natureza, para transformá-la. “Assim, pois, natureza e civilização convivem em uma complexa simbiose, mas também em uma singular hierarquia” (NARBONA; RIVAS FLORES, 2007, p. 50 tradução livre).

Ademais, este projeto civilizatório não é o projeto de toda humanidade, mas historicamente situado no seio das revoluções burguesas, constitui-se como um projeto da classe burguesa ascendente, que rompeu com o passado medieval europeu, e conseguiu, ao longo dos últimos séculos, fazer universal ideologicamente seu projeto particular. Além de ocidental, portanto, a modernidade é também um projeto burguês, que se vale da exploração do trabalho como mecanismo de dominação social, não somente econômico, mas também político, social e moral. Não precisamos ir muito longe, já que não se trata de nosso tema principal aqui, mas indicamos fortemente a leitura dos capítulos de Marx, no Livro I de *O Capital*, sobre a maquinaria e a indústria moderna (1998), para apreender a complexidade da instalação da nova divisão do trabalho social centralizado na produção fabril e os resultados sociais e a atuação do Estado.

Sobre o individualismo, conforme Narbona e Rivas Flores (2007), este tem seu paradigma hegemônico pela Revolução Francesa e o seu documento maior, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, cujos fundamentos se assentam na liberdade, igualdade e fraternidade, mas que, de fato, radicaliza a ideia de cidadania do *homo economicus* já tratado anteriormente. Segundo os mesmos autores anteriormente citados (NARBONA; RIVAS FLORES, 2007, p. 57 tradução livre):

a liberdade, entendida como projeto individual, representa a garantia para o funcionamento do mercado; a igualdade é uma condição social que caracteriza o coletivo de proprietários, e não uma conquista da humanidade em seu conjunto; e a fraternidade se converte em um projeto de homogeneidade, que submete a todos os seres humanos a uma mesma lógica e a uma mesma razão.

O individualismo, neste projeto burguês, é a garantia dos que assumem a condição do autocontrole sobre suas ações, que são mensuradas pela racionalidade e obediência às regras sociais “naturalizadas”. O indivíduo burguês é o proprietário, cosmopolita, performático, livre para concorrer e para consumir, livre para contratar e ser contratado, para votar e ser votado (embora os direitos políticos universais demorariam até o século XX para se consolidarem). Ao mesmo tempo, afirmam com razão Narbona e Rivas Flores (2007), o individualismo, neste sistema, vem unido à ideia de capacidade, que se apresenta como condição da inserção dos indivíduos na sociedade e como condição do progresso social, cujas regras formalizadas idealizam todos os indivíduos como “iguais”. Para os transgressores desta ordem se instituíram as prisões, os manicômios ou simplesmente o assassinato legalizado realizado pelos agentes estatais e paraestatais nas periferias de nossas cidades. Outro fenômeno paralelo a este é o reconhecimento do fracasso individual e a normalização das desigualdades: o pobre é o que não venceu, e o rico é o que fez por merecer sua liberdade de ação.

Quanto ao progresso, este se refere ao campo teleológico da modernidade, no sentido de um direcionamento único cujo fundamento é o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, a organização política em termos de Estado-Nação, o liberalismo como ideologia política, o Renascimento e o Iluminismo como paradigmas culturais, a prevalência do urbano sobre o rural e da produção industrial sobre a produção artesanal, universalizando a indústria como modelo produtivo, inclusive para a agricultura.

Em termos de “civilização”, o progresso seria a promessa da melhoria em termos sociais. Sobre isso, o mais avançado pensamento foi sintetizado na obra de Hegel, em sua *Filosofia da História*, na qual o modelo europeu, especificamente, do mundo germânico em termos culturais, e da revolução francesa em termos políticos, seria o modelo de civilização, o verdadeiro encontro entre o Espírito consigo mesmo no mundo (HEGEL, 1972; MÉSZÁROS, 2008).

Outra imagem do Progresso muito impactante, é aquela que foi construída pelo Positivismo do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), que conseguiu aproximar a crença no Progresso a um princípio religioso, fundando a Religião da Humanidade. No século XIX, Comte postulava que o conhecimento humano havia evoluído em três estados: o teológico, o metafísico e o positivo. A evolução do conhecimento seria relativo também à evolução das sociedades, culminando na sociedade racional moderna, europeia, cientificista, urbana, industrial e republicana.

A ideia de Progresso, de certa maneira, organiza a visão do mundo construída ideologicamente para classificar o mundo e as sociedades: a sobrevivência das ideias de desenvolvimento e sub-desenvolvimento, bem como a de que existiria apenas um caminho para o desenvolvimento dos países, passando necessariamente pela industrialização de todas as formas de produção, da urbanização, do conhecimento científico e tecnológico, do maior e melhor domínio da natureza e da extração de riquezas etc. O regime democrático, neste sentido, torna-se relativo, já que se pode defendê-lo internamente e, externamente, pelas vias imperialistas, promover governos ditatoriais e violentos em outros países (externalização dos problemas, como fazem os Estados Unidos em relação ao restante do mundo).

Sobre a emancipação, voltamos à letra de Narbona e Rivas Flores (2007, p. 60-61 tradução livre):

Podemos dizer que se origina na mesma noção de *Télos* evocado anteriormente, já que o progresso com o qual se identifica deve trazer a libertação de todas as ataduras de tipo cultural, moral e inclusive física. Justamente, graças ao progresso seria possível liberar-nos do trabalho manual e nos converter em sujeitos autônomos, independentes e livres. Tratar-se-ia mais de uma emancipação individual que coletiva, mas de toda forma parte da promessa global do liberalismo [...].

A promessa moderna, no entanto, esbarra nos limites impostos pelo aparato que a configura, ou seja, a emancipação nos limites do

Estado, das leis, da igualdade formal e da liberdade nos limites das escolhas como cidadão, trabalhador e consumidor. Marx tematizou a emancipação política na *Questão Judaica*, de 1844, quando afirma que: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral⁴⁰” (MARX, 2010, p. 54).

A emancipação política não pode ser compreendida, portanto, sem a presença marcante do Estado como concentrador das contradições sociais (POULANTZAS, 2019), logo, das práticas das classes sociais ascendentes, especialmente da burguesia. Assim, a dominação da ordem social deixa de ter lastro na religião e passa para o domínio laico do Estado, que se constitui modernamente separado da religião. Em termos abstratos, isto significa o rompimento com toda forma de determinação social sobre os indivíduos, condição *sine qua non* para que a “liberdade individual” se estabelecesse como primado da ação social. É no Estado, laicizado, portanto, um ente racional e não religioso, que se concentra a regulação da vida pública e a distribuição social dos papéis a serem cumpridos (em termos althusserianos a distribuição dos suportes em classes sociais), bem como se torna o garantidor do funcionamento do mercado. Tanto é assim que a imagem moderna clássica do Estado, hegeliano, é a do ente de razão, daquele que se localiza para além das disputas particulares da sociedade civil. “Portanto, os sujeitos abandonam seus vínculos com os poderes tradicionais, simplesmente para submeter-se a outra ordem, considerada superior,

⁴⁰ Marx (2010, p. 54) continua: “Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas ‘forças propres’ [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.” O tema da emancipação humana, que é o tema humanista por excelência, foi superado dialeticamente na obra de Marx, pela construção do materialismo histórico. A tematização sobre o futuro da classe trabalhadora passou a ser os caminhos da revolução proletária, a ditadura do proletariado, a luta de classes etc.

que, além disso, está legitimada pelo discurso da liberdade, da razão e da democracia.” (NARBONA; RIVAS FLORES, 2007, p. 63).

A emancipação política, portanto, se refere à relação entre indivíduo e Estado, tal como foi retratado classicamente pelos autores contratualistas, como John Locke (1632-1704), Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), todos pautados pelos princípios jusnaturalistas, como sintetiza o cientista político italiano liberal Norberto Bobbio (1979, p. 19):

a construção de uma ética racional, separada definitivamente da teologia e capaz por si mesma, precisamente porque fundada finalmente numa análise e numa crítica racional dos fundamentos, de garantir – bem mais do que a teologia, envolvida em contrastes de opiniões insolúveis – a universalidade dos princípios da conduta humana.

O mais significativo pensamento sobre o indivíduo moderno, neste sentido, está impresso nas obras de Locke, para o qual os valores referentes aos indivíduos deveriam se sobressair aos valores coletivos, enfim, o fundamento do *homo economicus*. É este o modelo que veio a se tornar hegemônico na sociedade capitalista até os nossos dias, a do sujeito livre para agir no seio da sociedade e do mercado, subjugado apenas pelas leis do mercado e das leis do Estado aceitas por todos, desde que estas leis não interfiram na livre iniciativa. Ser livre, autônomo, cosmopolita, performático, empreendedor, tornar-se um sujeito que pede ao Estado e à sociedade apenas as mínimas leis que lhe garantam a vida e a liberdade, e que teria o direito legítimo de se colocar contrariamente a todas as leis que lhe obstaculizem suas ações, eis os atributos deste *homo economicus*.

Por fim, o último dos quatro elementos, a Justiça, refere-se diretamente à questão da igualdade, mediada pela ação do Estado, como sintetiza Habermas (2007, p. 379).

O Estado soberano tem por tarefa garantir, no âmbito das fronteiras nacionais, os direitos humanos positivados na forma de direitos fundamentais; o Estado constitucional preenche tal função em nome de seus cidadãos unidos democraticamente.

A justiça burguesa centralizada no Estado parte do princípio de que este deteria o monopólio do uso da violência em última instância, incluindo a pena de morte, como já dissera John Locke. Da mesma forma, parte da ideia de que o Estado seria o ente privilegiado para a distribuição da justiça e dos meios que garantam a todos e todas as condições de vida dignas. Por seu turno, os cidadãos deveriam retribuir obedecendo as leis e demais regras sociais.

Outra promessa de justiça viria pelo desenvolvimento industrial, que garantiria a produção que sanaria as injustiças sociais. Assim, na modernidade se somam as promessas da política e da economia, sempre sob o guarda-chuva da revolução burguesa.

Justiça e sistema econômico, como vemos, unem-se em um mesmo projeto que legitima a ação do Estado moderno para atuar no ordenamento da sociedade, da vida pública e da privada, para poder levar adiante a promessa de felicidade, o paraíso prometido de uma vida mais justa e sem penúrias (NARBONA; RIVAS FLORES, 2007, p. 68 tradução livre).

A questão da justiça, como a definimos anteriormente, não se relaciona à realidade histórica da América Latina e demais países colonizados. Nas nossas terras, o papel do Estado nunca foi o de garantir para todos nenhuma espécie de justiça e dignidade, que fizesse existir socialmente uma “lealdade” das pessoas com relação ao Estado. Somos sociedades pautadas pela “colonialidade do poder”, tal como definido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018) (QUIJANO, 2007), baseada na ideia de raça, do racismo e do patriarcado, que sobredeterminou as relações entre Estado e sociedade, o que resultou e resulta na ação sistemática e contrária à maioria da população considerada racialmente inferior. Para os

latino-americanos, portanto, não foram, de forma alguma, garantidos os fundamentos do projeto civilizatório moderno aqui descritos: individualismo, progresso, emancipação e justiça⁴¹.

PROJETO EDUCATIVO NA MODERNIDADE

Procuraremos, neste momento, responder à seguinte questão: qual o papel da escola e da escolarização no bojo do projeto da modernidade? O recorte adotado abordará a educação escolar no contexto das revoluções burguesas e industrial no século XIX, bem como na passagem do século XIX para o século XX, captando, portanto, o papel da escola no período de consolidação do capitalismo.

Na primeira parte trataremos especificamente a discussão sobre a “forma escolar” para, em seguida, tratar da concepção de educação moral de Émile Durkheim.

A forma escolar

A escola como a conhecemos, ou melhor, como a designaremos, a “forma escolar”, surge no período entre os séculos XVII e XIX, e é definida por um modo de socialização específica, por ela instaurada (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), que rompe com a educação naturalista, ou seja, a forma escolar não foi deixada à espontaneidade das forças da natureza, mas se constituiu como um projeto de Estado com a designação de um órgão próprio, a escola pública estatal. “O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas (DEWEY, 1979, p. 100).

⁴¹ Não podemos neste livro desviar o tema principal pois nos levaria a outras dimensões, mas já indicamos em outra nota as referências sobre a colonialidade e a decolonização, que podem elucidar esta questão para os e as que querem aprofundar os estudos.

Ademais, como afirma Pineau (2016, p. 29), o “texto escolar”, que nos parece similar à forma escolar, tal qual a tratamos aqui, demonstrou ter uma força muito grande e persistiu a mudanças sociais e políticas de largo calado ocorridas na modernidade:

Durante o período de hegemonia educativa escolar foram gerados novos modelos sociais, foram erguidos novos sistemas políticos e econômicos, impuseram-se novas hierarquias culturais, e todas estas modificações terminaram optando pela escola como forma educativa privilegiada.

Não podemos querer encontrar a força da escola apenas no contexto social do qual ela faz parte, mas nos seus mecanismos internos, a forma escolar.

A socialização específica de que falam Vincent, Lahire e Thin (2001) é a relação social entre um mestre e um aluno, a chamada relação pedagógica, não mais caracterizada pela transmissão de um saber-fazer do mestre artesão ao aprendiz, típica do domínio dos mestres e das corporações feudais. Trata-se também de uma ruptura em relação à educação doméstica.

A relação pedagógica, tornada autônoma, funda a escola moderna, a qual, segundo os autores anteriormente citados, não é uma continuidade com os modelos anteriores de educação. Trata-se de uma forma nova, que gera um novo espaço, o espaço escolar que, por sua vez, gera o tempo escolar, dedicado à formação do cidadão nacional.

A relação pedagógica se sustenta pelo que o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) denominou de “autoridade pedagógica”, e se assenta na ação da geração adulta sobre as novas gerações, com o intuito de realizar um amplo processo de socialização e adaptação à sociedade existente, conjugando o melhor desenvolvimento das potencialidades individuais com a melhor forma de obediência às regras sociais. Ao mesmo tempo, como alerta Dewey (1979) sobre a filosofia clássica alemã, de Kant a Hegel, que o ideal educativo nacional era o

intermediário entre o desenvolvimento da personalidade individual e da formação cosmopolita, ou formação humana.

Esse processo se dá pela imposição legitimada socialmente de conteúdos e valores, tendentes a desenvolver estados físicos, mentais e intelectuais que sejam pertinentes à reprodução da sociedade. O que é importante apreender, é que se trata de uma sociedade complexa, capitalista, na qual a integração das novas gerações não poderia ser deixada à mercê da espontaneidade, por isso, se torna projeto estatal-nacional, como veremos (DURKHEIM, 1952, 1984, 2007).

O contexto de surgimento da forma escolar são as cidades europeias de fins do século XVII ao século XIX. Escolas que se configuravam como locais para atender todas as crianças, mesmo para as crianças do povo. A forma escolar é partícipe da nova ordem urbana e do novo regime nascido das cinzas da Idade Média. A escolarização de todas as crianças se transforma em uma questão de Ordem Pública, e, logo, em questão nacional, com a Revolução Francesa, cujo objetivo pode ser assim sintetizado: “Trata-se de obter a submissão, a obediência ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler, por meio de ‘Civilidades’ e não nos textos sagrados” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.14).

No sentido republicano da educação, é reconhecido pela literatura, inclusive por Narbona e Rivas Flores (2007), que o *Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública*, do Marquês de Condorcet (1743-1794), apresentado à Assembléia Legislativa francesa em nome do Comitê da Instrução Pública, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, é o documento inaugural da forma escolar moderna, servindo de paradigma para a organização dos sistemas educativos ocidentais. É, por excelência, um projeto humanista, que intenta a formação do “homem novo”, indivíduo cidadão, trabalhador, produtivo e capaz de resolver seus próprios problemas, conforme lemos nas suas primeiras linhas:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios (condições) de prover suas necessidades, de assegurar seu bem estar, de conhecer e de exercer todos os seus direitos, de entender e de cumprir seus deveres.

Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho (habilidade), de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão de talentos (capacidade) que ele recebeu da natureza; e assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei:

Esse deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob esse ponto de vista, ela é, para o poder público, um dever de justiça (CONDORCET, 2004, p. 234-235).

Como, na prática, se assegura estas premissas? Ou, de outra forma, o que os alunos aprendem na relação com os mestres? Aprendem determinadas regras que valem para todos, como as boas maneiras, a civilidade, urbanidade, a forma de escrever etc. Além disso, aprendem em livros produzidos pelo Estado, livros estes que superam os conteúdos religiosos dos textos sagrados, em linha com as transformações do período já anteriormente assinaladas.

A relação pedagógica entre mestres e alunos não é, na escola moderna, uma relação pessoal, mas abstrata, impessoal, no sentido de que ambos devem obediência a regras que não criaram pessoalmente.

Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.15).

Reprimir a espontaneidade é um dos pilares da forma escolar. O cidadão republicano é, antes de tudo, um aluno. A forma escolar é contemporânea das mudanças políticas ocorridas na passagem do feudalismo para o capitalismo. A revolução francesa carrega a ideia da “educação

nacional”, um sistema nacional de educação, tal como afirma Toqueville (1805-1859), citando o economista e estadista francês Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781), em sua obra *O antigo regime e a revolução*:

As crianças que tem, atualmente, dez anos tornar-se-ão, então, homens preparados para o Estado, afeiçoados ao seu país, submissos – não pelo temor, mas pela razão – à autoridade, solidários com seus concidadãos, acostumados a reconhecer e respeitar a justiça (apud VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.17).

Há uma relação entre forma escolar moderna e forma política moderna, sem a qual a compreensão da escola fica impossível. Afinal, ao ensinar conteúdos, a escola ensina e faz obedecer a certas relações de poder estabelecidas e concentradas no Estado Moderno, relações abstratas, pautadas na linguagem formalizada nos códigos, que impõe como objetivo da escola a primazia do desenvolvimento da escrita como forma privilegiada de comunicação.

Destaco, dentre outras características da forma escolar, aquele em que os autores acima mencionados afirmam que a escola constitui-se, não somente por saberes acumulados, mas pelas formas de transmissão e aprendizagem.

Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização etc.); trata-se de fazer reviver por um trabalho vivo específico (a prática pedagógica), os resultados do trabalho passado (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.29).

A pedagogização depende da escrita, de gramáticas e teorias sobre as práticas. Os saberes são decompostos para sua transmissão via sistematização do ensino, produzindo efeitos duráveis de socialização escolar, que não se vinculam exclusivamente a aprendizagens de conteúdos, mas a regras, relações de poder e hierarquias a serem

obedecidas. Instala-se uma relação objetiva, abstrata, burocrática, uma forma de dominação racional.

O mestre é um representante legal, sem isso não se compreende a instituição da carreira docente de Estado. Suas ordens não podem ter caráter pessoal, bem como os castigos aplicados. O mestre é submetido ao programa das disciplinas que trabalha. Com isso, o ensino deixa de ter um caráter improvisado e espontaneísta, já que o currículo a ser ensinado é, igualmente, matéria de legislação estatal, e tem propósitos políticos, que podem ser declarados ou encobertos, mas efetivamente se fazem presentes.

Assim sintetizam os autores sua tese sobre a forma escolar:

A escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes que as constituem [...] As classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.38).

Os parâmetros escolares pedagogizados acabam por transbordar para as relações sociais, tornando as hierarquias escolares um reflexo das hierarquias sociais, e vice-versa. O sucesso e o fracasso escolar, as boas e as más escolas, os bons e os maus alunos etc., são reconhecidos socialmente. Há, por exemplo, uma escolarização das rotinas extra-escolares das crianças.

A relação dos pais com as crianças também tende a ser pedagogizada. Assim como a ideia de educar os pais é um exemplo disso.

Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhe-

cimentos, formar sua moral [...] todos esses aspectos são indissociáveis (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.43).

É tamanha a hegemonia da forma escolar na sociedade burguesa que esta, como Aparelho Ideológico do Estado, pode sofrer diversas críticas, podem haver diversos ataques à sua função, à estrutura, aos resultados etc., no entanto, não existe questionamento em geral sobre os seus efeitos duradouros para o controle social, pelas disposições duradouras tendentes à obediência às regras sociais e à naturalização destas regras e das mesmas relações sociais capitalistas. Para isso, a forma escolar sempre será bem vinda e sempre requisitada.

Educação e moral

Coerente com o até aqui apresentado sobre a forma escolar, a relação entre a questão moral e a educação em Durkheim parte do pressuposto de que a formação das novas gerações é realizada por meio do exercício sistemático, intencional e maciço das gerações adultas, representando a herança cultural já existente e sustentada pela ordem estatal burguesa, hegemonicamente por meio de um sistema de educação de caráter nacional. Destina-se às novas gerações uma educação adaptadora e reprodutora, moralmente condizente com os parâmetros existentes na sociedade. Não se educa para formar pessoas que queiram transgredir as normas e hierarquias sociais, mas busca-se formar sujeitos em massa que sustentem o modelo existente.

Na prática pedagógica isso se dá pela autoridade pedagógica, que é o exercício da ascendência moral dos professores sobre os estudantes, haja vista ser este o “sujeito que possui os conhecimentos”, frente aos que não o possuem e que, além disso, tem o mandato social (GOMES, 2009) para realizar o trabalho educativo, como agente estatal e não mais como agente privado, mestre artesão que forma

o aprendiz para sua oficina. Trata-se de uma relação moral instituída pelo Estado, para a qual se exige disciplina, obediência e respeito. Disciplinar e regular as vidas, os corpos, as mentalidades, os comportamentos, eis o diapasão da escola moderna e a função social para a qual se destinam os professores.

A concepção mais ampla de moral em Durkheim é a defesa de uma moral laica, republicana, desafeta, portanto, das bases religiosas da moral, de acordo com as reformas educativas pretendidas por Condorcet no âmbito da Revolução Francesa. As escolas devem trabalhar com a questão moral, tal como as religiões, mas de forma diferente da religião. Mas, o que é a moral? Pode-se dizer em geral que a moral é um conjunto de normas prescritivas e que nos orientam para a ação em todos os âmbitos da vida social, de tal modo impositivas que fugir delas poderia trazer grande prejuízos para a vida em sociedade.

A moral, no entanto, não pode ser concebida apenas como normas impositivas, no sentido coercitivo. As normas morais possuem, dentro da sociedade, grande autoridade, e são reconhecidas como legítimas e corretas pela maioria da população. A obediência a estas normas não é apenas uma questão utilitária, mas de constituição do próprio ser social. Sua legitimidade não deve vir da pressão ou do medo:

Para que a regra seja obedecida tal como convém que seja obedecida, nós devemos nos submeter a ela não para evitar penas ou para lograr recompensas, mas tão-somente porque a regra ordena, e por respeito à própria regra, porque ela se apresenta a nós como respeitável. Em uma palavra, devemos agir tal como dita a consciência pública, devemos cumprir o dever simplesmente porque é dever, por respeito ao dever (DURKHEIM, 2007, p.65).

Há, portanto, o elemento do convencimento, ou até da hegemonia, se quisermos ler em chave gramsciana esta proposição. As regras morais precisam ser aceitas, queridas ou temidas pelas pessoas, de tal modo que sua descaracterização leve à emersão de

fortes reações sociais. Conjugam-se, como diz Durkheim, a ideia de dever e a ideia de bem.

O que se evidencia é que a obediência às regras morais não é algo que se constitui espontaneamente, mas como esforço da sociedade e de suas instituições na educação das novas gerações. O esforço educacional não se dá sem uma dose de sacrifícios, ou de certa violência contra algo que está ou pode estar em nossos instintos, em novas vontades individuais. A elevação do indivíduo à condição social depende desta “violência”, que outros poderiam chamar de processo civilizatório.

A questão colocada por Durkheim é a de como substituir, no caso da moral laica, a força impositiva do Deus da religião, cuja moral é prescrita como algo sagrado e válido sem questionamentos. Então, como convencer as pessoas a seguirem determinadas regras morais? A resposta de Durkheim é substituir Deus pela sociedade.

Um deus é um poder superior ao homem, que lhe dá ordens, da qual o homem depende. Pois bem, a sociedade tem, com relação a cada um de nós, a mesma superioridade; e essa superioridade não existiria para nós se não a sentíssemos. A sociedade, tal como a divindade, ultrapassa infinitamente o indivíduo, tanto no espaço quanto no tempo. O indivíduo é, pois, um ponto no infinito social. Está perdido nessa imensidão (DURKHEIM, 2007, p. 68).

Assim, colocados os indivíduos em verdadeira posição de submissão à sociedade, e pensada numa perspectiva conservadora e republicana, cabe pensar a moral como cimentadora das relações sociais, motor da unidade social, da convivência pacífica entre as pessoas.

Indivíduo e sociedade, portanto, possuem uma relação especial em Durkheim: a sociedade é uma existência exterior, ao mesmo tempo, é nas consciências individuais que ela habita, pelo menos no que diz respeito à imposição das normas sociais. Haveria, portanto, uma

comunhão entre indivíduo e sociedade, de modo que quando cada um luta pelo seu melhor, de fato é a sociedade que é aperfeiçoada.

Quanto ao ensino da moral, as escolas devem trazê-la desde a mais tenra idade, e seu conteúdo deve ter o mesmo caráter objetivo que outros conteúdos científicos. Ensinar a moral é ensinar o funcionamento da sociedade para as crianças:

Nós as fazemos descobrir o mundo físico, porém, nada lhes dizemos sobre o mundo social. Podemos utilizar a História para lhes mostrar os laços que nos unem a esse mundo. Esses vínculos dominam nossa vida, contudo, não são laços materiais que podem ser tocados. Nem sempre podemos senti-los, às vezes até negamos sua existência. É preciso abrir os olhos do pensamento, que farão ver como os homens estão sujeitos a algo para além deles mesmos, e isso pelo simples fato de que vivem juntos. Não há ensinamento mais importante (DURKHEIM, 2007, p. 73).

Continuando a pensar na escola primária e de como ensinar a moral para as crianças, diz Durkheim que é preciso fazer ver a elas como é diferente estar sozinhas ou em grupo, como elas se modificam quando estão com outras crianças, como o comportamento é diferente em cada situação. E ensinar a história das sociedades poderia ser uma forma de vincular a existência hodierna com o passado, contribuindo para pensar como somos parte destas heranças, como estas nos constituem.

No fim das contas, ensinar a moral é ensinar como a sociedade tem prevalência sobre os indivíduos, e que esta é a condição da civilização. Para concluir, o ensino da moral deve direcionar para o ensino sobre a Pátria. “E uma vez que a pátria não é mais que a sociedade mais altamente organizada, vocês podem perceber que negar a pátria não é apenas suprimir as idéias recebidas, mas é danificar a vida moral em sua própria fonte.” (DURKHEIM, 2007, p. 74).

No próximo item trataremos da educação escolar como Aparelho Ideológico de Estado.

O APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO ESCOLAR

O tema desta parte do livro nos remete a algumas discussões basilares: a questão do Estado e a concepção de aparelho de Estado e a especificidade do Aparelho Ideológico de Estado Escolar. A discussão neste momento se alimenta de tudo o que foi tratado anteriormente sobre a educação na modernidade, e deve ser lida em diálogo com este projeto moderno, a forma escolar e tudo o que com ela advém, incluindo a questão da formação moral.

No texto “O Estado e seus aparelhos”, presente no volume *Sobre a reprodução* (ALTHUSSER, 2017), nosso autor trata inicialmente da concepção clássica do marxismo sobre o Estado como aparelho repressor, como encontramos nas obras de Marx e Engels, tais como *Manifesto Comunista* e *O 18 Brumário*, ou em Lênin, em *O Estado e a Revolução*. Essa característica repressiva mirava o Estado como garantidor, pela força, da reprodução das relações capitalistas de exploração, via extorsão da mais-valia, ou seja, o Estado a serviço das classes dominantes. Diz Althusser que, nesta concepção, Estado é designado pelos clássicos do marxismo como *aparelho de Estado*, designado pelo conjunto dos aparelhos especializados, polícia, tribunais, prisões, mas também pelas forças armadas, o chefe de Estado, o governo e a administração (ALTHUSSER, 2017).

No entanto, esta concepção ainda está na fase *descritiva* da teoria, segundo Althusser, apesar de iluminar certamente os fatos históricos concretos, as formas com que concretamente o Estado utilizou a repressão, ela não avança na teoria do Estado, compreendida como teoria científica do Estado. Como bem observou Poulantzas em seu *Poder político e classes sociais* (POULANTZAS, 2019), os textos clássicos apresentavam a análise de objetos reais-concretos, forma-

ções sociais históricas em um momento determinado. Mas, afirma Poulantzas (2019), não sistematizaram teoricamente as consequências das análises que fizeram, embora nestas análises estavam também presentes os conceitos mais abstratos, mas em estado prático e não inseridos em uma lógica de exposição científica.

A consequência desta análise é que muitos marxistas foram levados a considerarem o Estado: “[...] *como um puro instrumento de dominação e de repressão a serviço dos objetivos, isto é, da vontade consciente da classe dominante.*” (ALTHUSSER, 2017, p. 95). Ou seja, uma concepção dos agentes como “sujeitos”, que retoma a concepção humanista já aqui largamente debatida⁴².

Althusser acrescenta, ainda pautado na obra de Poulantzas, que só se compreende a teoria marxista de Estado, mesmo na sua forma *descritiva*, se se compreender a diferença existente entre *poder de Estado* e *aparelho de Estado*. A luta de classes tem o objetivo de tomar o *poder de Estado*, o que leva ao uso do *aparelho de Estado* segundo os objetivos da classe detentora do *poder de Estado*. Mas, como objetivo final, visa-se à destruição do *aparelho de Estado*, mediado pelo processo da ditadura do proletariado. O exemplo da Comuna de Paris, neste sentido, é o mais radical e inspirador para Marx, Engels e Lênin⁴³.

A contribuição mais “original” de Althusser na construção de uma teoria marxista do Estado é justamente a dos *aparelhos ideológicos de Estado*, que são uma realidade posta ao lado do Aparelho repressor do Estado. No entanto, ele mesmo reconhece, os elementos desta contribuição já existem, em estado prático, nas experiências da

⁴² “Mas a classe dominante não mantém com a ideologia dominante uma relação exterior. Pelo contrário, ela é investida na essência de suas práticas por esta ideologia. É por isso, aliás, que quando se fala da função de classe de uma ideologia é necessário compreender que a ideologia dominante serve não apenas para dominar uma classe explorada, mas também para que a burguesia, por exemplo, se constitua em classe dominante como tal.” (ESCOBAR, 1978, p. 69).

⁴³ Sobre o tema da Comuna de Paris, além dos textos de Marx e Engels, recomendo fortemente a leitura dos artigos componentes do livro *A comuna de Paris na história* (BOITO JÚNIOR, 2001).

prática política dos clássicos do marxismo, incluindo aos anteriores já citados, a experiência da revolução chinesa de Mao Tse-Tung. Trata-se, portanto, de colocar na forma teórica o que já existe na forma prática no marxismo clássico. Os AIE são, entre outros, o AIE escolar, religioso, familiar, político, sindical, cultural, portanto: “[...] múltiplos, relativamente independentes e unificados como sistema distinto, em sua totalidade ou parte, da Ideologia de Estado” (ALTHUSSER, 2017, p. 115).

Althusser (2017, p. 100-101) assim define “provisoriamente” os AIE.

Um aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (itálico do original)

A distinção fundamental entre Aparelho de Estado repressor e Aparelhos Ideológicos de Estado, é que o primeiro se utiliza fundamentalmente da violência física, enquanto os AIE não recorrem a ela ou, pelo menos, não recorrem direta e visivelmente⁴⁴. A sua forma dominante de atuação, enfim, não é pelo meio da violência física, mas “por meio da ideologia” ou da “ideologização”. Ressalta nosso autor, ambos Aparelhos funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia. É, portanto, o predomínio da repressão ou da ideologia que distinguem os Aparelhos, embora entre elas exista muitas vezes sutilezas. “O que existe é a predominância de uma instância ou de outra, pois

⁴⁴ Martuscelli (2018) aponta os limites desta divisão de Althusser, reconhecida em parte pelo mesmo: “Althusser parece reconhecer problemas nesta distinção quando afirma que o aparelho repressor funciona predominantemente por meio da coerção enquanto que os aparelhos ideológicos funcionam predominantemente por meio da ideologia. A questão é que essa discussão acerca dos meios dos quais se valem o Estado para garantir a ordem social, ocultam ou secundarizam o debate acerca da função do Estado de organizar politicamente as classes dominantes e desorganizar permanentemente as classes dominadas”. De certa forma, voltaremos a este tema na parte final do livro.

violência e consenso, repressão e ideologia formam um amálgama na prática cotidiana dos aparelhos de Estado.” (GALLO, 2019, p. 56).

Althusser relata sua dívida com Stálin, que em uma passagem de *Materialismo dialético e materialismo histórico*, assinala em uma breve citação: “a ideologia e as instituições que lhe correspondem”. Esta indicação que, segundo nosso autor, tanta perplexidade causou pelo seu aparente *idealismo* ao admitir que as ideologias vinham, em primeiro lugar, e não as instituições como materialidade, acabou sendo o alicerce da teoria que Althusser resume da seguinte forma: “[...] não são as instituições que “produzem” as ideologias correspondentes; pelo contrário, são *determinados elementos de uma ideologia (a Ideologia de Estado) que se “realizam” ou “existem” em instituições correspondentes, e suas práticas*” (ALTHUSSER, 2017, p. 105).

Althusser descarta de plano que, por se constituírem fora do Estado, os aparelhos ideológicos não poderiam ser denominados como “de Estado”. Esta distinção burguesa relativa à propriedade jurídica, ou seja, que distingue “público e privado” não abrange as consequências do conceito de AIE. Afinal de contas, não se pode dizer que o Estado é o Estado da classe dominante por ser sua propriedade jurídica, mas porque esta detém o *poder de Estado* e exerce este poder por meio dos aparelhos, seja o Aparelho repressivo sejam os AIE⁴⁵. Não precisa-

⁴⁵ Para não precisar voltar a este tema posteriormente, consigno aqui a nota de Luiz Pereira (1977) sobre o Aparelho Ideológico de Estado escolar e as diferenças entre as instituições de ensino públicas e privadas. Cito: “A relação entre *ensino público e interesse coletivo* apresenta, então, vários aspectos a serem levados em conta:

1. O peso maior ou menor do *setor público* em relação ao *setor privado* (em termos de propriedade jurídica) do aparelho ideológico de Estado escolar não constitui, por si, indicação de um componente inerente à forma de regime “*nacionalista*” – “*liberal*” ou “*autoritária*”. Ao contrário do que geralmente se pressupõe, o fortalecimento do *setor público*, considerado em si mesmo, bem pode ser componente das modalidades “*autoritárias*” em ambas as formas de regime.
2. A própria distinção entre um *setor público* e um *setor privado* do aparelho ideológico de Estado escolar pelo critério da propriedade jurídica deve ser reconsiderada a partir de outro critério mais pertinente do ponto de vista teórico: o de as unidades de ensino (e pesquisa) se determinarem ou não como *empresas capitalistas*.” (PEREIRA, 1977, p. 92 grifos do original) A observação que faz, no entanto, sobre a diferença entre público e privado nas instituições escolares é que na primeira é mais “*permissiva*” a penetração do saber crítico, enquanto as instituições privadas são menos permeáveis a isso, dado o limite que tem, que é o imposto pelo capital.

mos ir muito longe para detectar a *Ideologia de Estado* na atuação, por exemplo, de grupos privados de comunicação, da relação de grupos empresariais com as políticas educacionais.

Um último argumento contra esta relação público e privado, alerta Althusser, é que ela diz respeito a instituições, mas os AIE não se equivalem a uma instituição, não obstante, a uma rede complexa de instituições e organizações que se combinam, bem como suas práticas. É do *sistema* delas que trata os AIE, portanto, pouco importa que combinem instituições públicas e privadas no sentido jurídico. “Ora, esse sistema, sua existência e sua natureza não devem nada ao Direito, mas a uma realidade completamente diferente que designamos por Ideologia de Estado” (ALTHUSSER, 2017, p. 104). E, sinteticamente:

A unidade geral do Sistema de conjunto dos Aparelhos de Estado é garantida pela unidade da política de classe da classe que detém o poder de Estado e da Ideologia de Estado que corresponde aos interesses fundamentais da classe (ou das classes) no poder. Política da classe no poder e Ideologia de Estado (ideologia dominante = ideologia da classe dominante) têm como objeto garantir as condições da exploração das classes exploradas pelas classes dominantes, antes de tudo, a reprodução das relações de produção nas quais se efetua essa exploração já que essas relações de produção são as relações de exploração da formação social de classe considerada (ALTHUSSER, 2017, p. 115-116).

Essa *ideologia de Estado* se encontra, por um lado, realizando-se, ou seja, suas práticas ocorrem em determinado Aparelho de Estado, que é a Ideologia Primária na designação de Althusser, e existe a ideologia que é “produzida” no interior do *sistema* dos Aparelhos de Estado, que é designada de Ideologia Secundária, sendo que esta última é um: “[...] subproduto da prática em que é realizada a Ideologia Primária” (ALTHUSSER, 2017, p. 106). A “produção” não se dá espontaneamente pelas práticas, isto é, a prática não produz sua própria ideologia. Para a existência da Ideologia Secundária, além das práticas que ocorrem nos Aparelhos, concorrem os efeitos de outras ideologias

exteriores, de outras práticas exteriores e, também, os efeitos diretos e indiretos, próximos ou longínquos, da luta de classes.

A distinção pode ser vista nos seguintes exemplos: o AIE religioso não contém e nem se identifica apenas com a Igreja; o AIE escolar não contém e nem se identifica apenas com a escola etc. Mas as Igrejas e escolas são produzidas por ideologias. As igrejas, como as escolas, são instituições que se realizam a partir da ideologia religiosa e escolar. Em síntese: “[...] as formações ideológicas que podem ser relacionadas às práticas em ação nessas instituições são, não o produto das ideologias primárias realizadas nas instituições, mas subprodutos dessa ideologia, enquanto “produtos” das práticas em ação nessas instituições.” (ALTHUSSER, 2017, p. 108).

As relações entre as formações ideológicas primárias e secundárias se dão mediadas pela luta de classes e seus efeitos ideológicos. Em síntese do autor: “[...] os Aparelhos ideológicos de Estado são a realização, a existência de formações ideológicas que os dominam” (ALTHUSSER, 2017, p. 108).

O fundamento do funcionamento deste sistema de Aparelhos de Estado⁴⁶ obedece, de certa forma, à relação fundacional do modo de produção capitalista, qual seja, o de reproduzir a exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Trata-se efetivamente da relação entre estrutura e superestrutura. A infraestrutura, no limite, é a forma como ocorre a exploração e a superestrutura tem o papel de garantir condições de exercício do Aparelho repressor e dos AIE que,

⁴⁶ É preciso salientar, no mesmo caminho que Martuscelli (2018), inspirado em Goran Therborn, que a ampliação do escopo do Estado para todos os aparelhos que realizam a reprodução do sistema, alija-o de uma parte importante do que é o conceito de Estado no marxismo, que o concebe como uma organização separada do restante da sociedade e estreitamente relacionada com as classes sociais, tema de Poulantzas em *Poder político e classes sociais*. Por isso este analista prefere o termo “aparelho escolar capitalista”, levando-se em conta a ideia, já aqui debatida, de que a ideologia se materializa em aparelhos.

por sua vez, garantem a reprodução das relações de produção, que são relações de exploração.

A unidade do Aparelho repressor de Estado é garantida por sua organização centralizada unificada sob a direção dos representantes das classes no poder que executam a política de luta de classes das classes no poder; enquanto a unidade entre os diferentes Aparelhos ideológicos de Estado é garantida pela ideologia dominante, a da classe dominante, que, para explicar seus efeitos, será designada por *Ideologia de Estado* (ALTHUSSER, 2017, p. 160-161).

Pode-se dizer, seguindo as trilhas do nosso autor, que o Aparelho repressor funciona como um “escudo” aos AIE, que são de fato os responsáveis por reproduzir as relações de produção. Dentre os AIE existentes no modo de produção capitalista, existe a predominância de um deles sobre os demais e é, para Althusser, o AIE escolar, ao contrário do predomínio da Igreja como AIE do feudalismo, cuja derrocada ocorreu em função de, e por meio da Revolução Francesa. Mas por que o AIE escolar e, digamos claramente, a escola, passa a ter essa predominância?⁴⁷

Pelo fato de ser nela que passam todas as crianças e adolescentes em fase de socialização, e por horas seguidas e anos seguidos, podendo inculcar: “[...] determinados ‘savoir-faire’ revestidos pela ideologia dominante [as linguagens, conteúdos históricos, científicos, matemáticas etc.] [...] ou muito simplesmente a *ideologia dominante em estado puro* [...]” (ALTHUSSER, 2017, p. 165). Desta maneira, a escola acaba por ser o processo mediador da distribuição das novas gerações nos trabalhos sociais: alguns seguem os estudos para reproduzirem as funções de controle com altos salários e poder simbólico, cultural, político, econômico etc., e aos montes

⁴⁷ Poulantzas (1977) lembra que esta dominância não é invariável, como quer Althusser. Aliás, pela teoria do modo de produção, parece ser mais coerente que esta invariância não seja reconhecida tão estritamente. Nota: devo a Danilo E. Martuscelli o achado deste importante livro prefaciado por N. Poulantzas.

saem da escola para se inserirem o mais breve possível em trabalhos menos reconhecidos, com baixos salários, que não demandam de conhecimentos especializados, e um grupo grande que ocupará as posições médias no mundo do trabalho. Cada lugar que ocupam na sociedade, é bom que se diga, provê para as pessoas determinado conjunto ideológico que visa adaptar aos diferentes papéis sociais a cumprir. Durkheim (s/d., p. 26) foi bastante claro sobre isso:

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.

O que vemos é a interpelação aos sujeitos para que ocupem na sociedade, de forma harmônica, seu “papel social”, dividido fundamentalmente em “sensibilidade” e “ação” que, podemos dizer, reproduz a divisão escolar daqueles que alcançam melhores graus de formação escolar e daqueles que, pela falta desta, acabam se dirigindo para atividades mais afetas ao trabalho braçal. Uma forma brutal e muito concreta de se averiguar a ideologia dominante em ação. Nas palavras igualmente brutais de Althusser sobre o tema (2017, p. 166):

Cada parcela que fica pelo caminho [da escola] é *grosso modo* praticamente provida, com mais ou menos erros ou fracassos, da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: o papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”; o papel de agente da exploração (saber dirigir e falar aos operários), de agentes da repressão (saber dar ordens e se fazer obedecer “sem discussão” ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (sabendo tratar as consciências com respeito, isto é, o desprezo, a chantagem e a demagogia que

convém, acomodados às regras da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação, do papel da Pátria no Mundo etc.)⁴⁸.

Aprende-se na escola determinados conteúdos, como ler, escrever e contar, elementos da ciência ou da cultura científica e literária, bem como determinadas formas de *savoir-faire* (saber-fazer), também, as regras, etiquetas, moralidade, civismo, todos subordinados ao lugar a ser ocupado na produção social e às regras da divisão do trabalho, que é, no fundo, o respeito pelas leis que encobrem o processo de exploração. Estes são fundamentais para a interpelação dos indivíduos escolarizados na formação de sujeitos, cidadãos trabalhadores, nas suas várias funções sociais, portanto, é fundamental para a reprodução das relações de produção, e a escola por ter como audiência obrigatória por tantos anos e por tantos dias e horas por ano, é o *lócus* fundamental da reprodução da força de trabalho para as relações de exploração capitalista.

O papel primordial da escola, como instituição fundamental do AIE escolar, é garantir não só a qualificação para os diferentes postos de trabalho, bem como a reprodução das novas gerações para a submissão às regras do modo de produção capitalista. Submissão à ideologia dominante, para desorganizar o proletariado, e capacidade de manipular esta mesma ideologia, por parte da classe dominante. Como já

⁴⁸ Causa, no mínimo, estranheza que, mediante tamanha complexidade no que tange as discussões sobre a escola moderna, ou seja, sobre o seu caráter disciplinador, controlador, “civilizatório”, moralizador enfim, Saviani (2021, p. 23-24) continue afirmando que o papel da escola é o de socializar conhecimentos. “Define-se, então, o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade: o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. A escola, portanto, diz respeito à “episteme” (ἐπιστήμη), uma palavra grega que significa conhecimento metódico, sistematizado, científico; e não à “sofia” (σοφία), outra palavra grega que significa sabedoria decorrente da experiência vivida; e, muito menos, à doxa (δόξα), também palavra grega que significa opinião, palpites, conhecimento de senso comum, cotidiano, um misto de verdade e erro.”. E, na verdade, segue mais longe, incorporando nesta premissa incompleta sobre o papel da escola, um pretenso processo “humanizador”. “Com efeito, o papel social da escola se liga à necessidade de apropriação, pelas novas gerações, das objetivações humanas produzidas ao longo da história e que conformam a sociedade em que as novas gerações nascem.” (idem, p. 25). Há que se dizer, em contraponto, que o próprio Saviani não deixa de pensar em processos de transformação social e o papel da educação escolar, o que de fato constitui, a nosso juízo, o elemento mais importante de sua contribuição teórica e política. Mesmo assim, seria necessário pensar as premissas destas propostas, o que é um dos objetivos da crítica à ideologia humanista.

exposto, todos os indivíduos se tornam sujeitos na sociedade, internalizando a ideologia dominante, e desta forma são interpelados como trabalhadores assalariados ou donos dos meios de produção, bem como as muitas atividades mediadoras entre estes polos da luta de classes.

No entanto, como se trata de uma relação ideológica, procura-se encobrir o real papel da escola na nossa sociedade, por meio da *ideologia escolar*, que a apresenta, em escala global, como uma instituição:

neutra, desprovida de ideologia (na medida em que...é laica), na qual os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são também livres, isto é, *proprietários* dos filhos), levam-nas a ter acesso à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos através de seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela Literatura e pelas virtudes “libertadoras” bem conhecidas do Humanismo literário ou científico (ALTHUSSER, 2017, p. 166-167).

Esta *ideologia escolar*, reproduzida no interior das próprias escolas, como podemos ver cotidianamente, é um efeito mediato da luta de classes na sociedade, porque claramente há um esforço descomunal para que esta instituição perpetue este papel ideológico de neutralidade social que, no fim das contas, serve para a construção da divisão social do trabalho, logo, para a reprodução das relações de produção capitalistas, que são relações de exploração. “Cabe, a respeito, salientar que a ideologia dominante, no aparelho ideológico de Estado escolar, embora seja veiculada de múltiplas maneiras flagrantes, seu principal mecanismo de veiculação não é flagrante: é o cultivo de um *saber (ou pretense saber) não-crítico.*” (PEREIRA, 1977, p.93).

Althusser demonstra que no modo de produção capitalista a escola substitui a Igreja, ou seja, torna-se uma instituição indispensável, como era a Igreja medieval, cada qual adaptada à reprodução das relações de produção em um período específico da história. Nes-

ta empreitada, os AIE familiar e religioso especialmente fazem uma parceria de bastante eficácia.

Da mesma forma, outros autores franceses dizem que a forma escolar é a forma predominante de socialização na sociedade capitalista, isto é, seu papel não é apenas o de transmissão de conteúdos, mas de composição dos sujeitos adaptados às regras sociais, por meio da escolarização.

Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.43).

Por mais que haja, socialmente, críticas ao funcionamento das escolas, que a imagem que se constrói na sociedade seja de uma instituição atrasada em relação às demandas contemporâneas, que se reclame de sua “qualidade”, o fato é que a forma escolar não se resume ao que ocorre entre as quatro paredes da sala de aula, mas, de fato, os seus efeitos se alongam para toda a sociedade e para toda a vida social dos sujeitos que passam pela escola.

“A forma escolar, o modo escolar de socialização dominam a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.46). As contestações se dão em nome da eficácia pedagógica buscada na escola, não o seu desaparecimento. A crítica é que a escola e seus agentes podem estar sendo ineficientes no que se refere à forma escolar de socialização. “A preocupação em remediar o que se designa como fracassos da escola leva quase sempre a reproduzir as práticas escolares e prolongar a escolarização” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.47). O que

se busca, no fim, é mais escola, pelo menos no que se refere aos seus efeitos ideológicos para a reprodução social⁴⁹.

Voltando à questão da centralidade do AIE escolar no modo de produção capitalista, em capítulo suplementar e mais sintético sobre os AIE, Althusser dá um passo para a síntese sobre o papel do AIE escolar:

A reprodução da força de trabalho faz aparecer, assim, como sua condição *sine qua non*, não só a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução de seu submetimento à ideologia dominante, ou da “prática” dessa ideologia, devendo ser esclarecido que não basta dizer: “não só, mas também” porque, segundo parece, *a reprodução da qualificação da força de trabalho é garantida nas e sob as formas do submetimento ideológico* (ALTHUSSER, 2017, p. 256).

Neste ponto, é importante retomarmos uma ideia trazida por Peireira (1977), que, de certa forma, também encontramos na leitura global da teoria althusseriana, que é a possibilidade de mudanças no AIE. Está claro que há uma ênfase na obra de Althusser na “reprodução” do modo de produção, especialmente do modo de produção capitalista, no entanto, sua obra como um todo representa, tanto teórica, quanto praticamente, uma obra que pensa não só o modo “normal” de funcionamento do sistema, mas também a transição para o socialismo.

Os AIE são, por sua natureza e diversidade, muito menos monolíticos que os aparelhos repressores, portanto, estão sujeitos a fissuras internas, onde brotam como reflexo ou efeito direto e indireto da luta de classes que atravessa os AIE e, especialmente, o AIE escolar.

⁴⁹ Para não interferir no texto diretamente, coloco aqui a nossa contribuição para o debate posto em um artigo de 2019, onde mostramos como estes efeitos ideológicos são construídos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por meio das categorias de cosmopolitismo e performatividade, presentes na essência das chamadas dez “competências”, igualadas às “Necessidades Básicas de Aprendizagem” proposta nesta reforma curricular. A formação que se pretende por meio destas categorias leva à interpelação dos sujeitos escolarizados visando que estes se compreendam enquanto indivíduos em meio a uma multidão de outros indivíduos, perante os quais devem competir e vencer. O esforço de adaptação ao sistema significa a formação de uma geração que reforçará seus valores onde quer que vá ou se encontre, e esta é uma poderosa forma de reproduzir o sistema social vigente (MELO; MAROCHI, 2019).

A luta de classes, no interior das escolas, é predominantemente luta ideológica, é a luta pela manutenção da ideologia hegemônica das classes dominantes e a resistência à essa imposição e a busca da construção de uma nova hegemonia. A escola em seu papel de transmissora da cultura das classes dominantes, se constitui em importante instrumento de construção e manutenção da hegemonia ideológica, através do ensino e de outras formas ideológicas no interior das mesmas (CASSIN, 2002, p.120).

A luta ideológica fundamental que ocorre na escola é a de produzir o conformismo por meio do ensino de conteúdos, de regras, de etiquetas, de moralidades. Não sem razão, vivenciamos nos últimos tempos a inserção nas escolas de instituições empresariais que incidem diretamente na gestão e no currículo, bem como vivenciamos o fenômeno da militarização das escolas⁵⁰. Estes entes externos à comunidade escolar realizam a luta de classes no AIE escolar, sob o manto da neutralidade, da “ciência” da educação, da formação moral e cidadã e da eficiência da gestão, e acabam reproduzindo a ideologia dominante, de forma tal que conseguem conquistar no interior das escolas grande apoio⁵¹.

É preciso lembrar que existem fissuras no AIE escolar, portanto, a ação nesta instituição deve ser direcionada à construção de con-

⁵⁰ Vide o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Defesa, instituído pela Portaria n. 925, de 24 de novembro de 2021 e demais legislações pertinentes ao tema, disponíveis no site: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#legislacao>. Ademais deste programa federal, vários estados instituíram programas semelhantes, como o caso do Paraná, em que existe por meio de uma parceria entre Secretaria da Educação e do Esporte e a Secretaria Estadual da Segurança Pública. Neste Estado, somente até 2022 foram instaladas 206 escolas, após processos duvidosos de “consulta” às comunidades. Ver informações no site: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares.

⁵¹ As pesquisas que vimos desenvolvendo desde 2007 trata exatamente sobre como a Confederação Nacional da Indústria – CNI concebe a educação básica, o que nos dá clara noção dos objetivos ideológicos de formação para a conformação por parte desta fração do capital. Também é interessante para perceber como os desígnios propostos no seio desta entidade empresarial acaba por ser internalizada nas políticas educacionais. Conferir Melo (2012; 2014; 2019). De outra forma também vimos nos últimos tempos a emersão de movimentos conservadores, que culminaram no Movimento Escola sem Partido, que obteve grande apoio social para sua proposta de “neutralidade na escola”, bem como a exclusão de temas considerados polêmicos pelos conservadores, como a “ideologia de gênero”, sexualidade etc.

tra-ideologia socialista, de modo a enfrentar no seio da escola a ideologia da classe dominada. Este será o tema da última parte do livro.

Antes de concluir esta parte do texto, não poderíamos deixar de trazer à baila uma parte da recepção da obra de Althusser no campo da Pedagogia e da Educação brasileira e, para isso, tomaremos o texto fundacional desta recepção, que é o livro *Escola e democracia*, de Demerval Saviani, que foi o responsável pela “popularização” do autor francês no campo do chamado “crítico-reprodutivismo”.

A crítica a Althusser como “crítico-reprodutivista”⁵²

Nesta parte não vamos discutir a emergência da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC, formulada pelo educador brasileiro Dermeval Saviani (2011a;2011b), tampouco discutir o papel da reprodução nesta formulação, como fez Bertoldo (2015), ou discutir a reprodução no seio da estratégia política da PHC, como fez Fávoro (2017). Ambas autoras, em suas críticas à PHC, ressaltam na crítica ao reprodutivismo a relevância da obra de Carlos Roberto Jamil Cury, intitulada *Educação e contradição*, publicada em 1982, derivada da tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1979, no curso de Doutorado em Educação coordenado por Saviani. Destacam que este foi o texto que primeiro sistematizou a crítica do que se convencionou denominar de “pedagogia crítico-reprodutivista”, na qual se insere Althusser. Sem embargo destas considerações, para o presente texto vamos nos concentrar no livro principal de abertura da PHC, *Escola e democracia*, e, também, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*.

⁵² Não será possível, neste livro, fazer a justiça devida à síntese realizada por Bolognesi (2013), em sua tese de doutorado intitulada *Escola e sociedade: análise do discurso althusseriano e de suas apropriações na área educacional brasileira*, na qual discute alguns autores que, nas décadas de 1970, 1980, 1990 e a partir de 2000 tomaram as obras de Althusser e suas relações com a educação como objeto de estudo. Recomendamos a leitura para uma apreciação da recepção de Althusser na educação brasileira, ainda que este é um campo aberto a novas empreitadas.

O livro *Escola e democracia* foi lançado originalmente em 1983, no auge do movimento de crítica dos educadores à ditadura militar, que estava em seus estertores. Sua fama é tão grande, que na edição comemorativa dos 25 anos do livro, já se iam 40 edições. No ano de 2020, em consulta ao site da Editora Autores Associados, o livro está na 43ª edição, o que pode nos dar uma ideia da sua fortuna editorial, e de como teve penetração na formação de várias gerações de educadores⁵³.

Dermeval Saviani foi e é, sem dúvida, um dos grandes personagens da história recente da educação brasileira e, no período de democratização, participou ativamente das lutas por uma educação democrática, sendo um seminal formador de pesquisadores da educação brasileira, auxiliando na fundação de cursos de Pós-Graduação em Educação na PUC-SP, UFSCAR e UNICAMP.

O tema candente do livro é a relação entre educação e marginalidade, ou, mais especificamente, como as teorias da educação se posicionam frente ao quadro de marginalidade educacional. Para responder à questão, Saviani dividiu as teorias educacionais em dois grandes grupos: as teorias não-críticas e as teorias críticas. As primeiras compreendem a educação como fator de equalização social, enquanto as últimas a vem como instrumento de discriminação social (SAVIANI, 2008).

A definição da criticidade ou não criticidade das teorias educacionais se dá pelo fato de estas levarem à percepção dos condicionantes objetivos da marginalização social.

Sobre a relação entre educação e sociedade, as teorias não-críticas são as que compreendem que a educação possui grande margem

⁵³ Muitos outros autores seguiram a divisão das tendências pedagógicas proposta por Saviani, e, com isso, reproduziram esta forma de classificar Althusser como reprodutivista, ampliando o campo de obstaculização do conhecimento da obra deste autor. Cipriano Carlos Luckesi e sua *Filosofia da Educação* (1999), que atualmente encontra-se em sua terceira edição e sexta reimpressão, é um exemplo desta repercussão. Outro livro muito consagrado na formação de professores é o também intitulado *Filosofia da Educação*, de Maria Lúcia Arruda Aranha (1996), que está atualmente na terceira edição, e data dos anos 90.

de autonomia em relação à sociedade, e possui um papel agregado, de harmonizadora da sociedade, promovendo a igualdade social. A marginalização, para estas teorias não-críticas, é fenômeno acidental, pontual, e que deve ser corrigida como um desvio ou distorção.

As teorias críticas partem da constatação de que existe uma divisão antagonica de classes na sociedade, revelada nas condições materiais de produção da vida (SAVIANI, 2008). A marginalização é fenômeno intrínseco à sociedade, e a educação é uma forma de concretizar tal processo. A educação, nas palavras de Saviani (2008, p. 4), é: “[...] inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade”.

Portanto, sua divisão das teorias educacionais se dá na oposição entre teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Ao final, seu aporte é propor uma teoria crítica para a educação, que será conhecida dali por diante por PHC.

Sobre as teorias críticas, que é o lugar em que Saviani insere Althusser, ele afirma o seguinte sobre sua definição:

são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2008, p. 5).

O primeiro ponto a analisar, é como Saviani avalia a teoria de Althusser sobre a educação como Aparelho Ideológico de Estado. A partir daí, suas conclusões sobre o fato de o filósofo francês ser um “reprodutivista”. Nesta corrente “reprodutivista” estariam, para Saviani, os americanos Bowles e Gintis, com o livro *Schooling in Capitalist America*, de 1976, chamados de “radicais americanos”; os franceses, de certa forma vinculados a Althusser, Baudelot e Establet, com sua teoria da escola dualista; Bourdieu e Passeron, com sua obra *A reprodução*; e, o que nos interessa mais de perto, Althusser e a “teoria da escola

como aparelho ideológico de Estado” apresentado no texto *Aparelhos Ideológicos de Estado* (SAVIANI, 2008, p. 14).

Sua análise de Althusser é bem resumida e repete os termos sobre os AIE e sobre o AIE escolar já anteriormente descritos e analisados. No entanto, como não faz uma análise de conjunto da obra do autor, mas toma apenas uma parcela reduzida desta, ainda que reconheça que ele trata da presença da luta de classes nos AIE, chega à conclusão de que, no que se refere à luta de classes no AIE escolar, esta: “[...] fica praticamente diluída, tal o peso que adquire à a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito” (SAVIANI, 2008, p. 20). Reproduzo o trecho retirado do texto acima mencionado, presente no livro *Sobre a reprodução*, em que Saviani se pauta para chegar a esta conclusão:

Peço desculpas aos mestres-escola que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas nas quais estão confinados, as poucas armas que conseguem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas são bastante raros; aliás, muitos (a maioria) nem chegam a ter um começo de suspeita em relação ao “trabalho” que o sistema (que os supera e esmaga) os obriga a fazer ou, o que é pior, empenham-se com todo o entusiasmo e engenhosidade (os famosos novos métodos!) em executá-lo com o maior rigor. São tão pouco desconfiados em relação à sua atividade que, pela sua própria dedicação, contribuem para manter e alimentar a representação ideológica da Escola que, atualmente, torna essa instituição tão “natural” e indispensável-útil e, até mesmo, benfazeja para nossos contemporâneos, como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos antepassados (ALTHUSSER, 2017, p. 273)⁵⁴.

⁵⁴ Saviani não usa esta versão do livro *Sobre a reprodução*, mas utiliza uma edição da Editora Presença, de Lisboa, sem data, que reproduz apenas o texto “Aparelhos ideológicos de Estado”. Preferimos trazer esta versão mais contemporânea, traduzida por Guilherme João de Freitas Teixeira, da Editora Vozes, de 2017, que tem sido a edição em língua portuguesa mais utilizada pelos estudiosos de Althusser. O mesmo trecho de Althusser, porém com uma análise mais mediada da teoria do autor, foi utilizado por Serón (2011) para repetir a mesma crítica que foi feita por Saviani.

Após trazer este trecho, Saviani sem nada dizer, passa à análise da chamada “Teoria da Escola Dualista”, de Baudelot e Establet. No entanto, nos parece que as conclusões levaram a determinados equívocos de interpretação que, de fato, serviram como verdadeiro obstáculo ao estudo da contribuição original da corrente althusseriana no campo da educação, impressão que também é a de Luiz Antônio Cunha, em avaliação da obra de Saviani (CUNHA, 1994). Tanto que, já no início da exposição sobre uma Teoria Crítica da Educação, ao retomar as teorias crítico-reprodutivistas, Saviani as acusa de não possuírem uma “proposta pedagógica” e, acrescenta: “[...] por seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Saviani não faz somente isso, ele vai além no seu “julgamento” das teorias crítico-reprodutivistas, não as distinguindo entre si.

Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção [para as teorias não-críticas] é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório [nas teorias não-críticas] para a impotência [nas teorias crítico-reprodutivistas]. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (SAVIANI, 2008, p. 24).

Antes de partir para a análise crítica das proposições de Saviani, é imperioso dizer que, na sua ideia de teoria crítica da educação, as chamadas “teorias crítico-reprodutivistas” contribuem com as seguintes questões: a escola é determinada socialmente, em uma sociedade fundada pela luta de classes, e que esta luta perpassa a escola, bem

como o fato de que não interessa às classes dominantes a transformação da escola para o atendimento dos interesses da classe dominada.

Outra questão é o fato de que Saviani, mesmo depois de afrontar-se com críticas severas quanto à divisão realizada em *Escola e Democracia* sobre as teorias “crítico-reprodutivistas”, não fez uma revisão desta concepção, apenas pequenas retificações ao longo do tempo, portanto, válida a defesa de que é necessário o estudo sistemático dos autores, seja quais forem, para então classificá-los em determinadas correntes.

No livro intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, lançado em 1991, encontra-se uma síntese superior da escola fundada por Saviani, o que torna mais relevante a análise sobre o crítico-reprodutivismo em um período posterior à primeira construção.

Neste livro a corrente crítico-reprodutivista é analisada no capítulo intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, derivado de uma palestra proferida em 1985. Primeira constatação é que a PHC encontra-se, segundo Saviani, “além” dos crítico-reprodutivistas, e que as críticas formuladas no âmbito desta corrente estariam superadas, isso porque as questões formuladas derivaram da revolução cultural de 1968. É o próprio Saviani (2011a, p. 58) que ressalta que:

Ora, as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; íntegra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material.

Em primeiro lugar, não se pode determinar que a escrita de *Aparelhos Ideológicos do Estado* se deve exclusivamente aos acontecimentos de 1968, e que o seu “fracasso” seja a causa de sua concepção sobre a educação e sobre a escola. De fato, o conteúdo deste texto de 1970 de Althusser está em linha com os desenvolvimentos de sua obra escrita desde 1960, e compilada em 1965 em *Pour Marx* e *Lire le Capital*, como já mencionado neste livro. Ademais, as razões do “fracasso” de 1968 foram analisados por Althusser no seio de sua crítica ao humanismo e pelo abandono do horizonte revolucionário do PCF (ALTHUSSER, 1992). Mas o mais grave nesta avaliação é querer impor ao filósofo franco-argelino a ideia de uma determinação da infraestrutura sobre a superestrutura, que é uma interpretação avessa à complexa teoria da *sobredeterminação* desenvolvida por Althusser⁵⁵.

⁵⁵ O conceito de *sobredeterminação* é uma das contribuições relevantes do althusserianismo ao marxismo, sem, no entanto, ser uma “descoberta” de Althusser. A tradição, que vem de Marx, passa por Lênin e, também, pela leitura de Mao Tse-Tung, em seu *Sobre a Contradição* (2008). Neste texto seminal, o líder da revolução chinesa afirma a lei do desenvolvimento desigual das contradições, ou seja, que tanto na matéria natural quanto no desenvolvimento dos fatos históricos (cita, por exemplo, a Revolução democrático-burguesa da China, iniciada em 1911), existem diversas contradições. No entanto, não se deve tratar todas elas da mesma forma, nem dar a elas o mesmo estatuto de importância, e nem os aspectos das contradições devem ser tratados da mesma forma. Diz Mao Tsé-Tung (2008, p. 19-20): “Ao estudar as particularidades das contradições em cada etapa do processo de desenvolvimento de uma coisa, devemos além de observá-las em suas interconexões ou em sua totalidade, examinar os dois aspectos de cada contradição”. Ainda no desenvolvimento da análise das determinações das contradições, Mao avança no sentido de afirmar que, nos processos históricos concretos, existe uma contradição, entre tantas, que é a principal, que determina as demais contradições. E, ainda, assim, na contradição principal os elementos contraditórios devem ser tratados de forma diferenciada, já que o desenvolvimento de ambos elementos é desigual. E há que verificar a dinâmica deste processo, porque os papéis podem se modificar. Inclusive, o que afeta muito o pensamento de Althusser, há a possibilidade, segundo Mao (2008, p. 30), de que em determinados momentos a superestrutura tome o lugar da contradição principal. “Quando é impossível para as forças produtivas desenvolverem-se sem uma transformação das relações de produção, então a transformação das relações de produção desempenha o papel principal e decisivo.” Nas palavras de Althusser: “É afirmar que o *todo complexo possui a unidade de uma estrutura articulada com dominante*. É essa estrutura específica que fundamenta, em última análise, as relações de dominação existentes entre as contradições e entre seus aspectos, que Mao descreve como essenciais.” (2015, p. 163). As contradições, portanto, não são geradas em uma única fonte, mas em diversas, determinadas, no entanto, pela contradição *sobredeterminante*, que deve ser o foco principal da luta revolucionária.

Outra nota relevante é que o autor inaugural da PHC ainda afirma categoricamente que os crítico-reprodutivistas, incluindo Althusser, tem seus limites dados pela capacidade de: “[...] fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo”. (SAVIANI, 2011a, p. 58-59). Novamente é relevante lembrar que, se podemos dizer que esta concepção sobre Althusser teria algum sentido nos anos 70, quando sua obra mal chegara ao Brasil, e estava limitada aos intelectuais brasileiros que viveram na França e as poucas traduções já existentes, isso não poderia ser o mesmo no fim dos anos 80 e anos 90, quando já se tinha acesso a esta literatura aqui abordada. Althusser teve sua vida pública marcada justamente por lutar contra toda forma de reformismo, inclusive dentro do PCF, e por propor que as lutas no capitalismo deveriam ser direcionadas pelos comunistas para a ditadura do proletariado. Afirmer, portanto, que existe em Althusser um pensamento fatalista torna-se uma leitura falaciosa⁵⁶.

A esta altura podemos sintetizar a crítica a esta concepção de Saviani, no fato de que a PHC em suas formulações sobre Althusser, deixa de lado a questão da reprodução social presente em Marx, e, portanto, analisa a história como se esta somente abrigasse a ideia de mu-

⁵⁶ O caminho perseguido pela PHC nesta oposição ao “crítico-reprodutivismo” de Althusser, é afirmar o extremo oposto: que a escola já é, em si, não um AIE, mas uma instituição socialista, mesmo na sua forma burguesa-estatal. Vejamos o que constrói um dos mais célebres autores desta corrente: “A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato [...] Então, o professor, quando ensina, pode não saber disso, mas está agindo na perspectiva do socialismo. A escola, o sistema educacional, quando se organiza de maneira a socializar o conhecimento está agindo na direção do socialismo.” (DUARTE, 2013, p. 68-69). Podemos adicionar que os autores desta corrente, imersos em ataques aos que a criticam, não se limitam estes ataques a autores “reprodutivistas”. István Mészáros, filósofo húngaro e discípulo de G. Luckács, em seu livro *Educação para além do capital*, é duramente criticado por Duarte *et al.* (2011).

danças. Cito aqui uma importante contribuição de Martuscelli (2018), que pretende de vez superar esta concepção crítico-reprodutivista:

Se o aparelho escolar capitalista contribui para reproduzir as relações de produção/exploração capitalistas, isso não quer dizer que Althusser e seus discípulos neguem a luta de classes ou a própria ideia de contradição, mas que operem com um conceito de história que comporte tanto a ideia de mudança ou transformação social quanto a ideia de permanências ou reprodução social. Nessa perspectiva, é possível extrair do marxismo althusseriano dois conceitos de luta de classe: um fraco, que se define pela funcionalidade em relação à ordem social, e outro forte, que diz respeito à transição social, ao choque de classes. O que equivale a dizer que uma das condições necessárias para a transformação do aparelho escolar é a ocorrência de uma revolução política, uma transformação do próprio poder de Estado, processo no qual uma nova classe dominante assumiria o lugar da antiga classe dominante. Fora disso, as mudanças no aparelho escolar apenas expressariam as lutas de classes existentes no interior da ordem social. Ou melhor, penso que uma pesquisa do aparelho escolar deve levar em consideração o seu lugar na reprodução e na transição social.

Feito este primeiro apontamento, retomamos o caminho desta parte do livro, que é abordar a crítica à noção de “crítico-reprodutivismo” pretensamente presente em Althusser.

Talvez a primeira e mais severa crítica realizada a esta classificação foi feita pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, intitulado *O que produz e o que reproduz em educação* (SILVA, 1992), publicado em 1992, em especial no capítulo 2, intitulado “A favor da teoria da reprodução” (BOLOGNESI, 2013). Ele já de início coloca em foco a “comemoração”, em 1990, dos 20 anos do uso do conceito de reprodução na educação, devido ao aniversário de Ideologia e *aparelhos ideológicos de Estado*, publicado em 1970, mas, ao mesmo tempo, um aniversário nostálgico, já que usar o conceito de reprodução no ambiente educacional brasileiro havia se tornado, por conta desta disseminação da classificação de Saviani, “o máximo do opróbrio” (SILVA, 1992, p. 29).

Segundo sua classificação, essas críticas atribuem às abordagens reprodutivistas os seguintes rótulos depreciativos: 1) são mecanicistas, reducionistas e economicistas; 2) são funcionalistas; 3) supõem uma total passividade dos atores sociais; 4) ignoram ou teorizam inadequadamente as possibilidades de transformação social; 5) são a-históricas; 6) ignoram o conflito, a contradição e a resistência. Como consequência de tais restrições: 7) são simplistas, pessimistas e derrotistas; 8) não correspondem às especificidades dos países não desenvolvidos. (BOLOGNESI, 2013, p. 82)

Outra questão levantada por Silva (1992) é a crítica à uniformização de autores tão diferentes quanto Althusser (com *Aparelhos ideológicos de Estado*), Bowles e Gintis (autores de Escola capitalista na América) e Baudelot e Establet (autores de *A escola capitalista* na França) e que são autores declaradamente marxistas, e Bourdieu e Passeron (autores de *A reprodução*) e Michel Young (autor de *Conhecimento e controle*), que não se declaram marxistas.

De fato, concordando com Silva, o problema maior é sobre a própria deficiência na interpretação do fundamental conceito de reprodução existente em Marx de *O Capital*, que Althusser tem em elevada conta em sua obra. Diz Silva (1992, p. 53-53) que a reprodução das relações sociais de produção está no âmago da análise de Marx sobre o capital, ou seja, a reprodução dos sujeitos como sujeitos (capitalistas como capitalistas, trabalhadores como trabalhadores etc.). Este processo de reprodução é fundamental para o processo de autovalorização do capital, e, portanto:

abandonar a noção de reprodução na análise da dinâmica educacional na sociedade capitalista significa simplesmente renunciar a uma análise marxista da educação, o que é, obviamente, uma atitude perfeitamente legítima. Mas o difícil de ver é como se pode descartar essa noção e ainda assim continuar operando dentro do universo marxiano. (SILVA, 1992, p. 54).

Pois esta é uma crítica diretamente vinculada à PHC, que, ao classificar de “crítico-reprodutivistas” estes autores, e especialmente

Althusser que é nosso objeto neste livro, impuseram a eles a adjetivação de mecanicistas, pessimistas, desmobilizadores e derrotistas. Objeta Silva (1992) que não se tem nenhum motivo para acreditar que o otimismo, e diria o otimismo da PHC sobre o caráter “socialista” da escola, possa realmente contribuir com o avanço da luta de classes, isso porque, ainda segundo Silva (1992), o critério de análise de uma teoria não é sua eficiência ou eficácia, mas sua relação com a realidade, como possibilidade de compreendê-la para transformá-la, como já dizia Marx na tese 11 sobre Feuerbach. Para finalizar, ressalta, pela análise dos textos de Marx, que a reprodução do sistema capitalista é, justamente, a reprodução de suas contradições, e, portanto, não faria sentido contrapor reprodução a contradição, como querem os textos de Saviani, que fazem uma leitura determinista da teoria de Althusser como uma impossibilidade de superar as contradições sociais.

Cunha (1994), no chamado “Simpósio de Marília”, em homenagem a Dermeval Saviani, cuja síntese foi publicada com o título *Dermeval Saviani e a educação brasileira: O simpósio de Marília* (SILVA JÚNIOR, 1994), faz também outra avaliação crítica sobre o conceito de crítico-reprodutivismo de Saviani. Assim inicia sua síntese:

Imbuído do ativismo quase missionário de Antonio Gramsci, Saviani viu a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, na teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Louis Althusser, e na teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, concepções que não só não estimulavam a ação transformadora dos educadores como, pior ainda, os levariam a se sentirem impotentes diante das condições da escola e da sociedade. Essas teorias, apesar de serem parcialmente verdadeiras, pela contribuição que teriam trazido para o desvendamento do caráter reprodutivo da educação (por isso seriam “críticas”), não deixariam ver nada mais do que a reprodução (por isso seriam “reprodutivistas”) (CUNHA, 1994, p. 48-49).

Na concepção de Saviani, as obras desta corrente teriam levado a uma crença no poder ilusório da educação, logo, a um sentimento

de impotência, já que a realidade não poderia ser modificada. Saviani utiliza em *Escola e Democracia* a imagem de que os educadores, frente às teorias crítico-reprodutivistas, se sentem enganados por serem “classificados” como “lacaio da burguesia”, reprodutores do sistema, chegando “às raias da paranoia”. No entanto, a esta imagem forte, que serve mais para o confronto ideológico, falta uma sistemática científica de análise: qual é a base científica que o levou a chegar a tais conclusões? Ou, ao contrário, ele primeiramente classificou as teorias crítico-reprodutivistas e, a partir de então, construiu esta imagem? Ou, uma terceira opção, seria esta apenas uma imagem polêmica, para levar o tema ao absurdo, para poder discutir a substituição destas teorias por outra, denominada crítica?

Cunha (1994, p. 53) comenta o fato de que faltou a Saviani os procedimentos científicos mais comezinhos na análise destas teorias, quais sejam:

verificar sua coerência interna, sua capacidade de explicar os problemas com que nos deparamos e submetê-las à concorrência das “teorias rivais”, visando a avaliar qual delas dá conta de modo mais abrangente das questões definidas como problemas no âmbito do próprio campo científico.

O resultado de tal construção foi a popularização do conceito de “crítico-reprodutivista” e o conseqüente “reprodutivismo”. Aliás, é preciso admitir que Saviani, em nenhum momento, se debruçou em explicar o significado, na obra de Althusser, da reprodução. Sendo colocada assim, como uma expressão de senso comum e não como categoria central do marxismo na compreensão da dinâmica do capital, constitui-se um verdadeiro obstáculo, epistemológico e político, ao estudo deste autor entre os educadores brasileiros⁵⁷.

⁵⁷ Pode-se dizer que há uma verdadeira falha de pesquisa na obra de Saviani ao tratar de Althusser e desprezar a obra do já comentado sociólogo Luiz Pereira, que foi um dos pioneiros nos estudos da corrente althusseriana no Brasil. Seu texto dedicado ao AIE escolar já havia sido publicado em 1977 e era de ampla circulação quando da escrita de *Escola e democracia*.

Ao enumerar suas quatro objeções a Saviani, Cunha (1994) não insere nestas notas a obra de Althusser, mas é relevante que na sua terceira objeção, faz uma análise global da crítica de Saviani, demonstrando sua injustiça:

Enquadrar essas teorias numa mesma categoria e imputar-lhes o viés de introdutoras da impotência, de “reprodutivismo”, é descaracterizá-las, é retirar delas justamente o que se propõem a fazer: dar conta do fenômeno educacional enquanto prática social, apesar disso causar desconforto em uns e outros ou em muitos (CUNHA, 1994, p. 53).

Para encerrar, fazendo o caminho de volta, apoio-me nas conclusões de Favaro (2017) a respeito da estratégia política de Saviani e da PHC, no sentido de apontar o fato de que, mesmo realizando a crítica desta corrente denominada “crítico-reprodutivista”, Saviani não construiu um aporte teórico que sustentasse, realmente, uma proposta política e educativa que supere o capitalismo. Na verdade, a estratégia da PHC acaba sendo, no máximo, reformista, ao impelir o movimento à ocupação de espaços dentro do Estado, incentivando a centralidade da luta parlamentar etc., tendo como motivo principal da defesa da escola pública. A crença de que o Estado é uma instituição que pode ser disputada e reformada por dentro, e, no seio desta tática, que a defesa da escola pública e sua reforma seriam alvos da “vontade política” para definir a educação como “prioridade social e política número um” (SAVIANI, 1998, p. 5), portanto, por dentro do Estado capitalista, é uma estratégia que leva à impotência, já que não possui lastro histórico que possa sustentar⁵⁸.

Ao contrário disso, Althusser, em toda sua obra, analisou as estruturas do sistema capitalista, e jamais defendeu que este sistema não poderia ser modificado, como propõe Saviani (2008) em *Escola e*

⁵⁸ Esta proposição não leva em conta sequer a herança deixada por Marx e Engels nas análises que fizeram sobre a Comuna de Paris, na qual identificaram, em termos práticos da Comuna e teoricamente, que a tomada do Estado é insuficiente, e que a estratégia correta para a classe trabalhadora é acabar com o Estado. Ver Marx (2011) e Boito Júnior (2001).

democracia. Em texto datado de 1970, em *Post Scriptum* ao texto sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, afirma Althusser que:

Só do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, é que podemos dar conta das ideologias existentes numa formação social. Não só porque é a partir daí que podemos dar conta da realização da ideologia dominante nos AIE e das formas de luta de classe de que os AIE são alvo e local. Mas também e sobretudo, porque é a partir daí que podemos compreender donde provêm as ideologias que se realizam e afrontam nos AIE. Porque, se é verdade que os AIE representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir-se e afrontar-se, as ideologias não “nascem” nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc. (ALTHUSSER, 2017, p. 294).

Esta discussão nos levaria a outro terreno, o da crítica radical da política na PHC, esforço que foi realizado magistralmente por Favaro (2017), mas pelas palavras de Althusser, podemos dizer que falta a esta perspectiva a construção de um projeto educativo que leve efetivamente em conta a realidade da luta de classes na sociedade capitalista, especialmente, falta a esta corrente um estudo aprofundado do “político” no capitalismo, da mesma forma como fez Poulantzas (2019), ou, se se quiser, falta a análise das contradições, determinações e sobredeterminações nesta sociedade, tal como nos ensinou Mao Tse-Tung. Podemos, inclusive, afirmar que falta o básico: a análise concreta de situações concretas, e, portanto, falta o solo da teoria, que é a sua conexão com a realidade.

Existe, ademais, uma incompreensão sobre a teoria da reprodução em Althusser, para a qual os AIE, em especial a Escola, não reproduzem as relações de produção capitalistas, mas reproduzem as condições de que esta reprodução ocorra. Recuperando uma ótima síntese de Walter Evangelista (2003 apud BELARMINO, 2010, p. 89), podemos concluir 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.

Para firmarmos um entendimento claro, a educação em Althusser não pode ser desconsiderada de sua vinculação ao pensamento leniniano, especialmente em *Que fazer?*. Neste sentido, tomamos a abordagem de Bernardino sobre a relação entre teoria e prática nesta obra de Lênin, adotada por Althusser como referência. Na concepção de Althusser, há que se distinguir a autonomia de ambos, teoria e prática, e, neste sentido, Althusser aposta na superação do espontaneísmo da prática da classe trabalhadora, e aposta no investimento teórico como fundamental na luta revolucionária. Segundo Lênin: “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, como no político e de organização da social-democracia.” (LENIN, 2006, p.161 *apud* BERNARDINO, 2010, p. 86).

É por esta chave de interpretação que se compreende que, para Althusser, o papel educativo fundamental é o de: “[...] investir nos aspectos teóricos que preparam o proletariado para a luta” (BERNARDINO, 2010, p. 86). Ou seja, por meio do processo educacional, no qual o discurso pedagógico tem relevância por aproximar o discurso científico das massas, se faz a elevação da luta espontânea para a luta revolucionária direcionada pelo marxismo.

Retomamos, para concluir, que é necessário para quem faça a análise crítica de determinada teoria, que perfaça os caminhos teórico-metodológicos pertinentes, tal como esboçou Cunha (1994) em sua crítica a Saviani. Já sabemos que a PHC falhou nisso em relação a Althusser e demais autores denominados “crítico-reprodutivistas”.

O HUMANISMO NAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS BRASILEIRAS

O humanismo defendido nas principais correntes das pedagogias críticas brasileiras se refere ao fato de que a educação deveria ser o meio privilegiado da formação humana no sentido de promover: 1) o encontro do indivíduo com o gênero humano, por meio da apropriação das heranças produzidas social e historicamente pela humanidade; 2) o trabalho como princípio educativo, entendido o trabalho no sentido da relação primordial dos homens com a natureza e entre si, para fins de sua transformação e produção do mundo humano, como mote de uma educação transformadora/revolucionária.

Estes princípios, que compõem o arcabouço da ideologia humanista criticada por Althusser em sua obra e analisada na primeira parte deste livro, são encontrados em, pelo menos, dois campos ou correntes pedagógicas: a PHC, bem como pelas análises ontológicas a ela contrapostas; pela área do Trabalho e Educação, campo no qual convivem entre outras as duas correntes anteriores.

Iniciemos por tratar do humanismo na PHC, porém, como já comentamos sobre o tema na parte anterior deste livro, vamos focar, objetivamente, nas principais propostas desta corrente pedagógica, que podem ser assim sintetizadas: 1) Educação é um projeto de humanização dos homens, no sentido de construção da humanidade em cada indivíduo por meio da apropriação das heranças social e historicamente construídas pela humanidade; 2) A educação é o processo de superação da alienação, promovendo, tanto a passagem do indivíduo, quanto das classes sociais da condição de “em si” para a condição de “para si”.

A proposta da PHC em sua larga história e diversidade não está abarcada apenas por estes dois enunciados, somente os des-

tacamos por serem perenes e fulcrais para a sua compreensão e por constituírem diretamente os princípios humanistas desta corrente.

A melhor síntese humanista da PHC foi feita por Saviani, em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991, resultante de suas reflexões sistematizadas no período anterior.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011a, p. 13).

Aqui temos o seguinte: educar é um trabalho que transforma por meio da produção, portanto, educar é um trabalho, o trabalho educativo que, pela via ontológica, se torna o ato fundador do humano, tema estabelecido por Marx nos *Manuscritos* de 1844⁵⁹. O homem não nasce homem, mas se faz homem pelo trabalho das velhas gerações sobre as novas gerações, e o trabalho educativo transforma no sentido de produzir a humanidade em cada indivíduo, pela via da apropriação de “elementos culturais” a serem identificados e assimilados pela via da transmissão de conhecimentos por processos educativos que, na sociedade capitalista, tem na escola a instituição hegemônica para realizar este trabalho. Esta temática de Saviani, segundo os fundamentos de Althusser (1999), encontra-se já instalada em Feuerbach e o tema da essência humana genérica, que foi apropriada por Marx nas suas primeiras obras, mas que, de fato, foi superada pela ruptura realizada por Marx na construção do materialismo histórico.

⁵⁹ Não entraremos na polêmica sobre a identidade entre trabalho e educação realizada tanto por Lazarini (2015), quanto por autores associados à corrente do marxismo ontológico, como Lessa (2007). A posição adotada em relação ao tema, no entanto, é que de fato a leitura de Marx realizada por Saviani nesta obra e nas demais, está carregada de equívocos teóricos relevantes, como estes apontados pelos autores, que tem consequências políticas igualmente relevantes (FAVARO, 2017).

Aqui podemos retomar o que já foi citado anteriormente por Martuscelli (2016, p. 216):

Se nos textos de juventude, as análises de Marx são orientadas pela pergunta “O que é o homem?” e, com isso, ganham relevância noções como alienação, ser genérico, essência humana, emancipação humana; os textos de maturidade passam a ser condicionados por uma nova questão “O que é história?”, advindo daí a formulação de novos conceitos, tais como: modo de produção, forças produtivas, relações de produção, luta de classes e revolução social.

Pode-se alegar que este livro de Dermeval Saviani é de 1991, que a PHC evoluiu e deixou de lado o humanismo das primeiras formulações dos anos de 1980 do século XX. A resposta vai no sentido contrário: mesmo não sendo Saviani o que melhor desenvolveu o tema, ele o retoma plenamente na obra *Pedagogia Histórico-Crítica. Quadragésimo ano. Novas aproximações*, lançada em 2019, incluindo a citação já mencionada anteriormente.

Avançando nesta compreensão, Saviani afirma que o objeto da Ciência da Educação, ou seja, da Pedagogia: “[...] são os conhecimentos que os indivíduos que nascem na espécie humana precisam assimilar para que se constituam efetivamente como seres humanos” (SAVIANI, 2019, p. 67). Daí a necessidade de destacar elementos culturais e naturais a serem assimilados para que o processo de humanização ocorra, bem como encontrar as melhores formas para que isso aconteça.

Sobre os conteúdos, Saviani nos chama a atenção para o conceito de “clássico”, que são aqueles conteúdos capazes de promover a humanização dos homens, ou seja: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2019, p. 68). Sobre as formas, estas são os meios: “[...] pelos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2019, p. 68).

Sobre o papel da escola, como instituição hegemônica de educação, este é o de socializar o saber elaborado, sistematizado e erudito, não conhecimento comum, espontâneo e popular, cultura formal e escrita. A partir destas premissas, Saviani elabora uma síntese que se coloca como superior à anteriormente estabelecida em 1991 sobre o papel da educação e do trabalho educativo:

a compreensão da natureza da educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se estabelecem entre os homens (SAVIANI, 2019, p. 70-71).

A forma escolar de transmissão de conhecimentos e demais elementos culturais é priorizada pela PHC, por esta ter se tornado a forma principal e dominante de educação, sendo, tal como o capital é a “força que tudo domina” para a esfera econômica, a “força pedagógica que tudo domina” (SAVIANI, 2019, p. 176).

Como dissemos anteriormente, não é Saviani o autor que mais adiante levou a perspectiva humanista na PHC. Este autor é o professor Newton Duarte, que desde o início dos anos de 1990 vem produzindo uma grande obra no interior desta corrente. Seu livro de 1993 e reeditado posteriormente, *A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*⁶⁰ é, sem dúvida, a

⁶⁰ Nossos estudos sobre o tema levantaram outros textos de Duarte que trabalham a mesma temática, mesmo que por vezes adotando perspectivas teóricas diferentes, inicialmente ontológicas e, depois, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural da chamada Escola de Vigotski (DUARTE, 1994; 2004; 2006; 2011; 2013; 2015; 2016, DUARTE; SAVIANI, 2012). A avaliação é a de que não houve nos estudos posteriores nenhum desenvolvimento qualitativo em relação ao clássico livro de 1993, de modo que os fundamentos dos demais trabalhos encontra-se no livro *A individualidade para-si*. Assumimos que a análise que fizemos, sem trazer no livro os demais estudos, poderia conter algum problema de injustiça, imprecisão ou reducionismo, mesmo sem ser esta a intenção.

obra humanista mais importante da PHC, que por sua complexidade e abrangência, foi o berço das vinculações desta corrente com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, atualmente um dos braços mais importantes no suporte teórico da PHC, bem como do fortalecimento desta corrente no campo educacional brasileiro⁶¹.

As teses deste livro giram em torno da essência genérica humana e o vínculo entre indivíduo e gênero humano, em compasso, portanto, com as heranças das leituras dos textos de Marx dos anos de 1843-1844, como já assinalado na primeira parte deste livro. De fato, os *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx, de 1844, é uma das obras mais presentes neste livro.

A categoria “indivíduo para-si”, na obra de Duarte, é mediadora entre categorias objetivação, apropriação, humanização, alienação e gênero humano.

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo enquanto alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfetichização (DUARTE, 1993, p. 20).

Nesta relação dialética entre objetivação e apropriação ocorrem social e historicamente processos de “alienação” e possibilidades de emancipação, e é por esta via que se analisam as possibilidades da educação escolar como fonte de processos emancipatórios. Apropriar-se das objetivações humanas produzidas pela humanidade é o mesmo que inserir na história as novas gerações e, por essa via, tornan-

⁶¹ Sete anos após o lançamento de *Individualidade para-si*, o professor Newton Duarte lançou as bases desta relação em outro patamar de qualidade, como o livro *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana* (DUARTE, 2000). E é a partir do início dos anos 2000 que esta vertente que relaciona a Psicologia Histórico-Cultural e a PHC se desenvolve, a partir do núcleo liderado por Newton Duarte no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da UNESP, campus de Araraquara.

do as objetivações humanas “órgãos de sua objetividade” (DUARTE, 1993, p. 40), que se constitui a condição de formação do “indivíduo para-si”. Ao contrário, quando os indivíduos são impedidos de acessar tais objetivações humano-genéricas, e o exemplo maior é o do analfabetismo, isto é, não acessar a linguagem escrita, que é a forma hegemônica de comunicação na sociedade capitalista, é um fato de alienação, portanto, de manutenção do “indivíduo em-si”.

No processo de objetivação dos elementos culturais mais importantes para a formação do indivíduo para-si, concorrem a escola e o trabalho educativo. Isso implica na centralidade do papel do educador no processo educativo, um papel de: “[...] condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 1993, p. 46).

No entanto, sob o capitalismo, os processos de humanização dos indivíduos, ou seja, o encontro entre os indivíduos e o gênero humano no que seria a formação do “indivíduo para-si”, ocorre em um contexto alienador. A alienação é: “[...] antes de mais nada um processo objetivo, um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana” (DUARTE, 1993, p. 61). Este tema do “encontro” entre indivíduos e gênero humano já foi fartamente criticado por Alhusser e analisado na primeira parte deste livro.

A alienação, tema humanista por excelência, é um processo que impede que os indivíduos reconheçam nas objetivações humanas os produtos da sua própria ação, ou seja, aqueles que produzem não se reconhecem nos produtos, tema desenvolvido largamente por Marx nos já comentados *Manuscritos* de 1844. Nas palavras de Duarte (1993, p.74):

A resposta de Marx é a de que as relações sociais de dominação fazem com que aqueles que produzem, pelo seu trabalho, o mundo dos ‘objetos’ humanos, não possam se apropriar do mundo resultante do trabalho humano. As relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’, isto é, seu trabalho.

Aqui entra outro elemento que compõe o quadro humanista: o trabalho como fundamento do ser humano, isto é, o trabalho como a “vida genérica” dos homens. Este tema já foi anteriormente tratado a partir da análise de Althusser sobre os Manuscritos de 1844, onde escreve que: “No trabalho, o homem objetiva sua essência (suas “formas essenciais”, suas “formas genéticas”) que se exterioriza sob a forma dos produtos de seu trabalho” (ALTHUSSER, 1999, p. 29)⁶². No entanto, como já afirmou Bottigelli (1971), este tema foi abandonado por Marx no desenvolvimento teórico do materialismo histórico, mas nunca abandonado pelos marxismos humanistas, inclusive na área da educação.

A liberdade humana depende que as relações sociais objetivadas sejam postas sob o controle consciente dos homens, processo que o mesmo autor denomina como “apropriação para-si”, contrário portanto à “apropriação em-si” típica da sociedade alienada capitalista. “Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade” (DUARTE, 1993, p. 82).

Outro tema humanista encontrado na PHC é a diferenciação entre os homens e os animais, entre os homens e a natureza, como já foi referenciado neste livro na citação de Diderot. O mundo humano se constitui diferenciando-se da constituição do mundo natural, portanto, o processo de desenvolvimento humano é diferenciado e contraposto ao desenvolvimento animal e natural.

⁶² Duarte não deixa de considerar as diferenças entre Marx e Feuerbach com relação ao tema do trabalho. Nas suas palavras: “Feuerbach julgava estar apreendendo o homem naquilo que ele tinha de mais real, sua relação com outro homem. Como, porém, essa relação era concebida independentemente das relações sociais historicamente criadas pelos seres humanos, aquilo que para Feuerbach parecia bastante real, aquilo que ele tomava como o ‘ser sensível’ do homem, na verdade, não passava de uma abstração.” (DUARTE, 1993, p. 125) No entanto, embora acertada a crítica, ou seja, que Feuerbach esvaziou de História a análise, como também já apontou Althusser em *Por Marx*, Duarte não faz o caminho completo do próprio Marx na ruptura com Feuerbach, haja vista que Duarte permanece com a temática humanista em suas análises.

Duarte (1993) distingue homens e animais através da categoria de “atividade vital” humana, que se diferencia da atividade dos animais por não se reproduzir apenas através do nascimento de novos seres da espécie, ou seja, o homem não é um animal que vive em sociedade. Assim, ao contrário dos animais, o homem não é um ser que apenas se adapta à natureza, mas constrói um mundo à sua imagem e semelhança, mediado pelas condições materiais, históricas e sociais específicas. Desse modo, sintetiza Duarte (1993, p. 66):

O ponto de partida para a distinção entre os homens e os animais é um ponto de partida dinâmico: a atividade vital humana, para satisfazer necessidades dos homens, produz os meios para essa satisfação e, ao fazer isso, gera novas necessidades que exigirão nova atividade. Na verdade, o ‘ponto de partida’ de diferenciação entre os homens e os animais não é um ponto, mas um processo, o processo de início da história social humana.

O autor entende individualidade humana como a relação entre objetivação e apropriação, entendidas não como fases, mas como uma unidade. No animal a determinação é interna, genética. No homem é histórica, externa ao seu organismo, na sociedade. O processo educativo e de formação humana, portanto, não se trata de um processo resumido a processos de adaptação e equilíbrio, mas de objetivação e apropriação.

A diferenciação ainda se dá pelo fato de que a relação entre indivíduos e o gênero humano não ocorre imediatamente, mas mediada pela vida social na qual se encontram os indivíduos. Há, portanto, a socialidade como mediadora da genericidade, mediação que pode ser emancipatória ou alienada, como o é de fato na sociedade capitalista, que faz com que na vida social imediata haja o impedimento para o acesso consciente dos indivíduos com o gênero humano. “Na verdade, o indivíduo nunca se relaciona imediatamente com o gênero humano. Tal relação é sempre mediatizada pela relação do indivíduo com as circunstâncias histórico-sociais concretas nas quais ele vive” (DUARTE, 1993, p. 112-113).

O papel da educação escolar é justamente surtir um efeito de superar as “vivências em-si”, alienadas pela cotidianidade, para construir “vivências para-si”, que seriam a forma de conduzir conscientemente a vida dos indivíduos na relação com o gênero humano.

Em outras palavras, concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano (DUARTE, 1993, p. 119).

A genericidade para-si, que é a relação consciente entre os indivíduos, a vida cotidiana e o gênero humano e a sua universalidade, é função da dialética entre objetivação e apropriação. Neste sentido, a educação escolar e o trabalho educativo é a mediação que deveria proporcionar a apropriação consciente de objetivações genéricas para-si que, para Duarte, como também para Saviani, são a ciência, as artes, a filosofia etc., tidas como as formas mais elevadas dos elementos culturais que devem ser transmitidos pela escola.

O processo educativo deve contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, criando carecimentos, ou seja, criando novas necessidades que se apresentam como essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Isso implica na condenação das concepções pedagógicas na sociedade alienada se limitam a transmitir a genericidade em-si, ou seja, transmitir apenas conhecimentos cotidianos, do senso comum do folclore, ou que menosprezam o papel dos professores como transmissores/mediadores, como também estabelece Saviani em todas as suas obras sobre o tema.

Outra corrente do marxismo na educação brasileira é aquela que se originou do Grupo de Trabalho – GT 09 Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, criado em 1981 primeiramente como GT Educação e Traba-

Iho, liderado pelo professor Miguel Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais. A mudança de nome do GT significou, mais que uma mudança semântica, mas uma mudança de posicionamento político. Nas palavras de Kuenzer (1991, p. 92):

a área estava padecendo de uma inversão ao tomar a educação como ponto de partida para a análise. Retomando-se os princípios fundamentais da crítica a economia política, concluiu-se que o que distingue esta área temática de outros no campo geral de educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões - educação e trabalho.

O GT nasce, segundo Jimenez (2015), sob o manto da crítica do economicismo que imperava na área, ou seja, estudos que vinculavam que a escola era um reflexo direto da economia. O trabalho era compreendido como “princípio educativo”, numa concepção dialética entre trabalho e educação, de cariz gramsciano, visando a formação omnilateral, em um contexto histórico marcado pelas lutas dos educadores e demais trabalhadores contra a ditadura, que estava já em seus estertores graças às lutas renhidas das oposições. Não vamos aqui estabelecer esta história do GT 09 da ANPED, mas ressaltar a ideia de como o trabalho como fundamento do humano é tratado neste campo de estudos sobre trabalho e educação. Focaremos especificamente na ideia de trabalho como princípio educativo no autor de referência no tema, Dermeval Saviani (1994; 2007; 2013) e a concepção do trabalho e educação nos estudos do marxismo ontológico (BERTOLDO, 2015), fazendo sobre estes apenas uma justa síntese.

O inaugurador da PHC, Dermeval Saviani, alenta a tese sobre o trabalho como princípio educativo desde a década de 1980, e sua formulação inicial mais sistemática se deu no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, lançado em 1991, mas com textos da década de 1980. No primeiro capítulo, intitulado “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, faz a aproximação entre educação

e trabalho nos seguintes termos: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2011a, p.11).

O contexto desta citação é que educação e trabalho se equivalem, no sentido de que, tanto educação quanto trabalho são fenômenos tipicamente humanos, portanto, a natureza da educação se relaciona com a natureza humana, e esta se diferencia dos demais seres vivos por ser capaz de produzir a existência, transformando a natureza pela via do trabalho que, por sua vez, é realizado pela capacidade humana de “antecipar mentalmente as finalidades” da ação, criando intencionalmente o mundo humano, o mundo da cultura, pelo trabalho (SAVIANI, 2011a).

A capacidade transformadora da educação é mediada, não direta como o trabalho: a educação transforma os sujeitos, que, por sua vez, são aqueles que transformam a natureza pelo trabalho, daí a chave de Saviani de considerar a educação como “atividade mediadora no seio da prática social”, síntese que realiza em outra obra fundante da PHC, *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008).

O trabalho como princípio educativo da educação escolar se baseia no fato de que o trabalho é considerado o fundante do ser humano, isto é, o ser humano se constitui pelo trabalho, logo, é por meio deste que se deveria educar as novas gerações, com o objetivo de humanizá-las, já que a natureza humana não nos é dada biológica, nem geneticamente, mas é produzida pelos homens em sociedade. Educação e formação humana, no plano “ontológico”, são identificadas entre si, embora na sociedade capitalista isso não seja verdadeiro, já que a formação pode ser deformação (SAVIANI, 2013).

A identidade entre trabalho e educação foi um fator de muitas críticas à PHC, tanto pelos marxistas ontológicos como Sérgio Lessa (2007), ou de outra matriz marxista, como Lazarini (2015), contrários a esta identidade, já que seria o trabalho a matriz de todas as práticas so-

ciais humanas, portanto, fundadora e não fundada ou identificada com a educação. Saviani, ao responder estas críticas, afirma que trabalho e educação não são idênticos, mas partes de uma totalidade, ou seja, diferenças no interior de uma unidade (SAVIANI, 2013). Todas as correntes, a PHC e os seus críticos, partem do pressuposto de que a categoria trabalho seria central no marxismo, a nosso juízo, um pressuposto equivocado por tudo o que foi desenvolvido na primeira parte do livro.

Sobre o trabalho como princípio educativo, Saviani (2013) afirma que foi o próprio Gramsci quem o elaborou, da seguinte forma, contida no Parágrafo 2o do Caderno 12 dos *Cadernos do cárcere*, que tem como título “Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo”. Não é o caso aqui de analisar a teoria gramsciana, mas de apontar que o texto do Caderno 12 traz uma riqueza conceitual e de projeto educativo muito mais amplo do que o destacado por Saviani. Tão relevante quanto o “trabalho como princípio educativo” é o realce dado por Gramsci à escola como preparadora de dirigentes, ou seja, como instituição vinculada à luta hegemônica na sociedade. Nas palavras de Dore (2014, p. 310):

Um tema recorrente nos Cadernos do Cárcere é o questionamento sobre o que é o homem, a natureza humana e como o homem constrói a si mesmo, a sociedade, o Estado, as leis, a técnica, a ciência, nas suas relações com outros homens e com a natureza por meio do trabalho. E essa noção de homem e de trabalho Gramsci a encontra na escola humanista, de cultura geral, que preparava dirigentes. É o que ele entende como princípio educativo da escola humanista, apresentando-o como fundamento da escola unitária.

A luta hegemônica na sociedade é aquela direcionada para que os grupos subalternos possam assumir a direção da sociedade. Assim, a Reforma Gentile criticada por Gramsci, era um passo atrás neste sentido, já que levava os jovens, desde tenra idade, a uma especialização que os limitava aos trabalhos manuais, retirando da formação a

preparação de dirigentes. Gramsci chama a atenção para o que pensa ser o caráter democrático da educação:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. [...] Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 2004, p. 49-50).

A escola unitária, como centro unitário hegemônico (DORE, 2014), teria este princípio: o trabalho, unidade teoria e prática, e a preparação de dirigentes, a luta hegemônica, sem as divisões sociais que tendem a perseverar as divisões sociais em classes. Para sintetizar a discussão, sem o conceito de hegemonia, que é a grande contribuição de Gramsci ao marxismo, o princípio educativo do trabalho fica esvaziado como uma interpretação unilateral do revolucionário sardo.

Para Saviani (2013), é tal a extensão do trabalho como princípio educativo que este deverá permanecer, mesmo em uma configuração social comunista, já que nesta a centralidade do trabalho permanecerá, no entanto, sem os fardos da alienação como ocorre no capitalismo, que leva ao “sofrimento”. Ao invés disso, o trabalho levará à “realização” do homem, que significa finalmente o encontro dos indivíduos com o gênero humano, lema humanista por excelência. Assim o autor responde a um de seus críticos⁶³:

⁶³ Trata-se, este artigo de Saviani de 2013, da expressão escrita da polêmica surgida a partir do fim do ano de 2010 com a tese de Lazarini, posteriormente publicada em livro (LAZARINI, 2015). Esta tese, orientada pelo professor Paulo Sérgio Tumolo, da Universidade Federal de Santa Catarina, provocou no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – EBEM, em 2011, um verdadeiro sisma entre as correntes marxistas da educação brasileira, praticamente divididos pela crítica à Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2013) explicita esta questão no início do seu artigo, e, inclusive, o vídeo da mesa em que houve a exposição oral que deu origem ao artigo pode ser visto no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=AfaXdZctS0s>.

Enfim, o trabalho não apenas continuará a ser princípio educativo, mas será o princípio educativo de uma humanidade que se reconciliou consigo mesma e, portanto, realizará sem sofrimento a condição eterna de produção de sua própria vida. E os homens se realizarão, sentirão prazer no trabalho e não apenas na comida, na bebida e no sexo (SAVIANI, 2013, p. 201).

A partir do exposto, percebe-se que o campo marxista em educação, desde a PHC e seus críticos, se coloca em uma posição claramente humanista, e o trabalho como princípio educativo é uma abordagem hegemônica no campo marxista da educação, sendo contraposto por correntes ontológicas, mas que comungam todas da concepção do trabalho como essência humana.

Assim, passamos à análise da concepção da relação trabalho e educação na perspectiva do marxismo ontológico. O texto base desta parte do livro será a sistematização realizada por Bertoldo (2015) que, mesmo considerando as muitas contribuições de diversos autores, pensamos ter realizado uma síntese do que há de mais importante nesta corrente.

A tese fundamental do marxismo ontológico sobre a educação é a de que esta seria um complexo fundado pelo complexo fundamental do trabalho, que possibilita a existência de todos os demais complexos sociais. A argumentação de Lukács sobre a educação encontra-se no segundo volume da obra *Ontologia do ser social*, intitulado “A Reprodução”. Na parte em que discute a educação, o autor faz a distinção entre os processos de reprodução entre os animais e os humanos, embora nos animais o que se poderia denominar como “educação” não passa dos limites biológicos, geneticamente dados pela espécie, herdados diretamente e não mediado.

No mundo dos homens, a educação é radicalmente distinta, no sentido de que a nossa natureza não é limitada pela genética, mas pelo aprendizado contínuo mediado pela ação dos outros homens em

sociedade. Educar é preparar para a vida social, para agir e reagir aos condicionantes sociais, sempre novos, e muitas vezes imprevisíveis. Trata-se da “produção do novo”. Segundo Bertoldo (2015, p. 152): “[...] o homem, para existir, precisa continuamente produzir/reproduzir o novo, quer ele saiba ou não disto, quer tenha consciência ou não”.

No processo de reprodução social, dinâmico e contraditório, que o distingue da reprodução dos animais, é a dialética entre objetivação e apropriação dos elementos culturais que garante a humanização. O tema desenvolvido por Duarte (1993), volta aqui em uma autora explicitamente ontológica, demonstrando a unidade deste ponto nas distintas pedagogias marxistas brasileiras, por compartilharem a mesma fonte teórica: a escola soviética da psicologia, via Vigotski, Leontiev, e a escola húngara, com Lukács e G. Màrkus.

A humanização, portanto, não é dada biologicamente, mas social e historicamente produzida nas relações sociais das velhas gerações com as novas gerações. Assim sintetiza Bertoldo (2015, p. 152), a partir da obra de G. Màrkus (1974, p. 88):

1. o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens;
2. o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor.

No polo dual/dialético da objetivação e apropriação, pode-se dizer que a apropriação tem a prevalência nesta perspectiva. É por meio do trabalho que a objetivação se realiza, nesse sentido, o ser social utiliza da sua capacidade específica de antecipar idealmente aquilo que pretende objetivar, isto é, age a partir de um projeto. Para a sua realização, é preciso que os homens se apropriem das condições para que o projeto se realize, e isso implica em conhecimentos dos

processos de trabalho, desde a escolha e manuseio de ferramentas, o conhecimento dos materiais utilizados e o desenvolvimento das habilidades para a realização da tarefa. Este desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e as transformações necessárias para a vida social nunca encontram um fim. Estão sempre por se fazer novas descobertas de processos, de materiais, de ferramentas. Por isso se diz, com Lukács que tanto trabalho quanto educação não são submetidos a temporalidades, o que significa que sempre existiram e sempre existirão, desde que exista sociedade e homens.

A educação como processo formativo pode ser compreendida, segundo Lukács, em um sentido amplo, portanto, ontológico, e em um sentido estrito, vinculada a determinadas relações sociais. Ambas não se separam por limites “metafísicos”, segundo Lukács, mas depende da sociedade específica e da divisão de classes. Cada sociedade e suas “carências” produzidas social e historicamente, demandam uma espécie de educação, uma forma específica que tem a ver com a duração, os conteúdos, metodologias, para desenvolver determinadas habilidades, comportamentos etc.

Avançando na compreensão da educação em sentido estrito, na sociedade capitalista, o fundamento da perspectiva de Bertoldo (2015, p. 157) e dos demais marxistas ontológicos, é a de que: “[...] é a economia, ao fim e ao cabo, que é determinante da vida dos homens”, inclusive nesta interpretação, é somente na esfera econômica que se pode dar o processo revolucionário, logo, é no solo da economia que se produz o sujeito revolucionário. A economia tem “prioridade ontológica” sobre as demais categorias da totalidade social. A educação, portanto, é compreendida como derivada deste fundamento econômico ou, em outras palavras, a educação como complexo é fundada pelo trabalho, complexo fundante do ser social.

Para a compreensão da educação como complexo fundado é necessário compreender a categoria trabalho em Marx, e o texto pri-

mordial utilizado pelos marxistas ontológicos são os Manuscritos de 1844, sobre o qual já discorreremos largamente neste livro. Deriva desta perspectiva que: “[...] a educação surge, então, como um componente ineliminável do processo de trabalho, sendo ele (o trabalho) o desencadeador e impulsionador de tal processo” (BERTOLDO, 2015, p. 158).

Trata-se a educação como uma “teleologia secundária”, dirigida aos homens, fundada pela “teleologia primária”, cujo objeto é a natureza, a partir do qual se origina os demais complexos da vida social. A educação é uma “ação dos homens sobre outros homens”, por isso é uma “teleologia secundária”.

Neste sentido, a educação surge como uma necessidade posta pelo trabalho, pois o homem, submetido ao processo de trabalho, não apenas transformou o seu mundo exterior, como ele próprio também se transformou e isto significa nada mais que o recuo das barreiras naturais (BERTOLDO, 2015, p. 159).

O recuo das barreiras naturais significa os desenvolvimentos advindos das relações de trabalho, das forças produtivas e relações de produção, que amplificam a realidade, tornando-a cada vez mais complexa e superando as limitações dadas pelo caráter ontológico do trabalho como transformação da natureza. A partir deste fundamento ontológico, os homens produzem outros complexos sociais, que se referem a outras esferas da vida, como a educação e a arte. Neste sentido, estes complexos fundados não visam a transformação da natureza, mas dos próprios homens. Deriva disto a crítica dos marxistas ontológicos à PHC, especialmente a Saviani, quando este identifica trabalho e educação, sem levar em consideração esta relação entre fundante e fundado, entre teleologia primária e secundária. Para Bertoldo (2015, p. 160): “[...] trata-se de duas categorias que, embora se relacionem, são completamente independentes”. A educação, embora tenha o mesmo estatuto ontológico do trabalho, se constitui numa atividade, não em um trabalho, decisiva para o processo de “recuo das barreiras naturais”.

Qual, então, a distinção entre trabalho e educação? Bertoldo (2015) chama a atenção para a “produção do novo”, característica ineliminável do trabalho e na sua articulação com a educação. Como já afirmado, é o trabalho que tem como característica criar novas necessidades, novos complexos diferentes e diversos do próprio trabalho. A questão que a autora coloca é a seguinte: a educação, sendo fundada pelo trabalho, também tem a capacidade de gerar o novo? A resposta é negativa, no sentido de que a educação não é a instância que gera decisivamente a ruptura revolucionária. Afora isso, a educação cumpre papel fundamental na formação dos homens, na riqueza social e cultural, na sua “riqueza”, tal como Marx definiu nos Manuscritos de 1844. É esta também uma faceta de ruptura entre os marxistas ontológicos e a PHC, já que da parte da PHC existe uma análise mais positiva sobre o papel da escola na transformação social.

Da parte dos marxistas ontológicos, a educação deve ser analisada como parte do complexo da reprodução social.

O ser social, ao se reproduzir, sempre o faz de modo a partir de um movimento dialético de superação do velho e criação do novo, sem que isto signifique, em absoluto, a negação total do velho. Este processo revela na sua essência uma contradição e acaba contribuindo para impulsionar o desenvolvimento reprodutivo do ser social (BERTOLDO, 2015, p. 162).

Como parte do complexo da reprodução social, a educação é contínua (trans-histórica ou ontológica), e também contraditória, ou seja, seu desenvolvimento não se dá uniformemente, mas desigual e contraditoriamente, tal como é o movimento da totalidade social. No caso da educação, a contradição se dá no fato de que a formação humana depende da apropriação das objetivações passadas, ao mesmo tempo, seu objetivo é formar para que os homens se preparem para o novo, para enfrentar a realidade e para o futuro. Esta contradição não é uma “negação”, mas o motor do processo educativo. Assim, a educação não tem apenas um caráter “negativo” de formar para a manutenção do pas-

sado, mas de enfrentar o novo e produzir o futuro, sendo sua complexidade uma função da complexidade da sociedade, das relações sociais.

Resulta das análises anteriores que na relação entre trabalho e educação a prioridade ontológica é do trabalho. Seria esta uma forma de reconstituir a máxima radicalidade do pensamento de Marx, para o qual, segundo Bertoldo (2015, p. 167): “[...] consiste em reconhecer, inicialmente, que o trabalho, em seu sentido ontológico, é a categoria central que nos permite compreender o processo de autoconstrução do ser social”. Entenda-se trabalho não como o trabalho no capitalismo, mas o trabalho em geral, entendido como teleologia primária, relação dos homens com a natureza.

Após as discussões anteriores podemos, por fim, passar para a formulação de uma proposta de pedagogia revolucionária, que se coloque em posição alternativa às pedagogias críticas brasileiras, sem com isso desprezar os princípios e seus autores, mas voltando a afirmar que a ideologia humanista proposta pelas correntes aqui analisadas não pode levar, de fato, à revolução comunista, mesmo que todas estas correntes pleiteiem uma posição favorável a esse encaminhamento.

3

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:
FUNDAMENTOS
PARA UMA EDUCAÇÃO
REVOLUCIONÁRIA**

O percurso realizado neste livro teve como objetivo trazer à tona a discussão sobre o humanismo como ideologia, a partir da perspectiva althusseriana. Percorremos os caminhos do anti-humanismo teórico na obra de Louis Althusser, com o intuito secundário de apresentar este autor e sua obra de uma forma mais completa à comunidade acadêmica da Educação, muito contaminada historicamente pela etiqueta de “crítico-reprodutivista” que lhe foi imposto no Brasil desde os anos 70. A partir de sua obra, analisamos a construção do humanismo como ideologia na modernidade e, finalmente, como esta hegemoniza não só as pedagogias liberais, mas as pedagogias críticas marxistas.

O resultado desta pesquisa é que a proposta de um projeto educacional revolucionário, que vamos construir nesta parte final do livro, deve percorrer o caminho contrário ao humanismo, retomando princípios marxistas que efetivamente se vinculam à superação do capitalismo. Neste sentido, categorias como Homem, gênero humano, essência humana, encontro dos indivíduos com o gênero humano, emancipação humana e outros lemas humanistas, precisam dar lugar ao que efetivamente importa para a crítica do capital: modo de produção, forças produtivas, relações de produção, luta de classes e revolução social (MARTUSCELLI, 2016).

Alguns passos são imperativos nesta construção que propomos. O primeiro, é a compreensão de que a educação é uma atividade imersa no âmbito da prática política. O segundo, é o tratamento da relação entre educação e produção. Por fim, o debate em torno das possibilidades educativas na proposta de uma perspectiva revolucionária.

A educação é uma atividade política por sua natureza, e a política é um motor inerente das transformações sociais, em sua relação dialética com a produção social. Nos diferenciamos, portanto, dos que enxergam na política uma posição ontológica negativa, portanto, subsidiária da economia (forças produtivas) como *lócus* da revolução. A política não é uma contingência histórica e social, e sua atividade não

se resume ao domínio do Estado, logo, à sua conquista, ou da exploração de uma classe sobre outra.

Retomando Althusser (2020), sobre a prática política, esta tem como essência e objeto a luta de classes. Na Carta de Marx a Weydemayer, de 5 de março de 1852, ele insiste não ter descoberto nem a luta de classes, nem sua anatomia econômica. O aporte de Marx foi concluir que a existência das classes é vinculada a determinadas fases históricas da produção, que a luta de classes leva à ditadura do proletariado, e que este é o período de trânsito para um sistema de abolição de todas as classes sociais, isto é, para uma sociedade sem classes (MARX; ENGELS, 1971, p. 453).

A prática política tem que ser compreendida no seu enraizamento no modo de produção, que é a união das forças produtivas e das relações de produção, que são postas no processo de produção social de extração da natureza dos produtos necessários à subsistência em uma formação social (ALTHUSSER, 2020, p. 177). A educação é uma atividade que se encontra diretamente no seio da reprodução das relações de produção de um modo de produção.

A educação em uma perspectiva revolucionária é aquela que trata de compreender como age politicamente a burguesia em seu processo constante de dominação social, ou seja, como se dá a prática política burguesa. Sobre isso nos esclarece Althusser (2020, p. 181):

pode-se dizer que o aspecto específico da prática política da burguesia – que nisso difere radicalmente da prática política do feudalismo e da prática política do proletariado – sempre foi e continua a ser *agir por meio de pessoas interpostas*, muito precisamente *pela ação interposta da classe ou de uma parte da classe que ela explora e domina [...] Fazer que seus próprios objetivos de classe sejam cumpridos*, basicamente, *por seus próprios explorados*, é saber dominá-los do alto, politicamente, e ao mesmo tempo é saber subjulgá-los do alto, ideologicamente, pelo Estado.

Esta lição sobre a prática política burguesa é fundamental para pensarmos uma prática educativa revolucionária, ou seja, que esta não forneça sob hipótese alguma os elementos internos do proletariado para esta dominação social burguesa. Tal perigo não é banal. Lênin, em Prefácio ao seu texto sobre o imperialismo, apontava a “aristocracia operária” e os dirigentes operários como uma fração do proletariado mais tendente a auxiliar a burguesia que para se juntar aos trabalhadores na luta de classes ou até em uma eventual revolução (LÊNIN, 2011)⁶⁴.

Outro elemento presente na avaliação de Althusser sobre a prática política burguesa, é que esta se trata de uma ação cuja fonte de poder é o Estado e seus aparelhos repressivos e ideológicos, cuja existência histórica foi meticulosamente planejada para a reprodução da sua dominação social. “Pode-se resumir assim a prática política própria da burguesia: utilizar ao máximo as forças das massas populares que domina através da repressão e da ideologia de Estado” (ALTHUSSER, 2020, p. 181). A eficiência e eficácia deste sistema, diz Althusser, podem ser vistas na “voluntariedade” com que o povo dos países imperialistas se colocou de prontidão para as guerras. Atualizando este paradigma, podemos dizer que esta forma política tem sua eficiência e eficácia ao disseminar no senso comum da população toda forma de ideologia individualista, que faz com que o proletariado não se entenda

⁶⁴ Dada a relevância desta nota de Lênin, a trazemos integralmente aqui. O contexto de sua crítica, escrita no Prefácio às edições alemã e francesa, assinado em 6 de julho de 1920, é a dos super lucros obtidos pelos capitalistas imperialistas, uma ínfima parte da burguesia que aquinhoava boa parte de toda riqueza produzida. “É evidente que este gigantesco super lucro (visto ser obtido para além do lucro que os capitalistas extraem aos operários do seu país) permite corromper os dirigentes operários e a camada superior da aristocracia operária. Os capitalistas dos países “avançados” os subornam efetivamente, e o fazem de mil e uma maneiras, diretas e indiretas, abertas e camufladas. Essa camada de operários aburguesados ou de “aristocracia operária”, inteiramente pequeno-burgueses pelo seu gênero de vida, pelos seus vencimentos e por toda a sua concepção de mundo, constitui o principal apoio da II Internacional e, nos nossos dias, o principal apoio (não military) da burguesia. Com efeito, eles são verdadeiros agentes da burguesia no seio do movimento operário, capatazes-operários da classe dos capitalistas, verdadeiros propagandistas do reformismo e do chauvinism. Na guerra civil entre o proletariado e a burguesia colocam-se inevitavelmente, em número considerável, ao lado da burguesia, ao lado dos “versalheses” contra os “communards”. (LÊNIN, 2011, p. 114-115)

como classe, mas como indivíduos isolados em busca de seu projeto pessoal e/ou familiar: empreendedorismo, empregabilidade, resolução de problemas são palavras de ordem, por exemplo, das reformas educativas neoliberais (MELO, 2016; MELO; MAROCHI, 2019).

É por esta via que a classe média se comporta como a classe mais próxima do aparelho ideológico escolar. É por meio da sustentação desta ideologia meritocrática, individualista e empreendedora disseminada pela escola, que ela sustenta sua posição de classe (SAES, 2005). Daí a relevância de que um projeto educativo revolucionário combata radicalmente todas as formas de meritocracia pequeno-burguesa.

A prática política proletária tem em vista tomar o poder de Estado, para apossar-se dele e o destruir, para que possa realmente levar adiante a abolição de toda forma de exploração. “A questão da revolução proletária é, politicamente, praticamente, guiada pela questão da natureza do Estado, de sua conquista e de sua desapareição” (BALIBAR, 1974, p. 78, tradução livre).

Visando que uma educação revolucionária deve guiar ou mediar novas práticas políticas do proletariado, Balibar (1974) aponta o que Marx retificou de suas análises no *Manifesto Comunista* de 1848, em seu escrito sobre a Comuna de Paris, de 1871, no texto *A guerra civil na França*. Nesta retificação encontra-se uma nova prática política. Balibar chama a atenção para que uma determinada leitura do Manifesto poderia nos conduzir a enxergar uma identidade entre o Estado burguês e o Estado proletário, identidade dada pela dominação de uma classe sobre outra. No entanto:

vemos, pelo contrário, que a burguesia ‘organiza-se como classe dominante’ *somente* desenvolvendo o aparelho de Estado. E que o proletariado ‘organiza-se como classe dominante’ *somente* sob a condição de fazer surgir, junto ao aparelho de Estado e contra ele, formas de prática e de organização políticas totalmente diferentes; destruindo, pois, de fato, o aparelho de

Estado existente e não trocando-o por outro aparelho, mas sim pelo *conjunto de outro aparelho de Estado um tanto distinto de um aparelho de Estado* (BALIBAR, 1974, p. 100-101, itálicos do original tradução livre).

O autor não defende que da lição da Comuna de Paris possamos chegar à ideia de fim da política, mas de outra forma de política. “Tal é a novidade radical desta situação: a política *feita por produtores*, o poder de Estado apontado, conquistado, e, logo, exercido por produtores” (BALIBAR, 1974, p. 103). O autor diz ser possível pensar que a política possa transformar a economia, ou seja, que a prática produtiva possa ser transformada em empresa política.

Althusser (2020) adiciona, sobre a prática política proletária, que esta é feita com os elementos à disposição desta classe, isto é, suas mãos, suas ideias e argumentações, que são as armas que possuem para lutar, já que são desarmados pela burguesia.

Pois o proletariado vive sob o domínio das ideias da classe dominante, seja direto (Igreja, Estado), seja indireto (escola, sistema político etc.). Se quiser conquistar um pouco de independência em sua revolta, começará por se servir das ideias que lhe são impostas, por exemplo, ideias religiosas [...] morais, ou jurídicas [...] Pouco a pouco, acaba entrevendo que essas ideias são enganadoras e destinadas a enganá-lo, e põe-se a buscar *ideias que sejam dele, só dele*, e capazes de libertá-lo da servidão ideológica a seu adversário de classe (ALTHUSSER, 2020, p. 183).

No marxismo, o proletariado acaba encontrando o terreno fértil para o combate ideológico e para se armar contra a ideologia burguesa. Althusser, ao longo de sua obra ressalta que o “encontro” entre o proletariado e a teoria marxista é o grande fato da história recente e é neste encaixe que uma teoria educativa revolucionária deve se sustentar. Além disso, o proletariado não pode contar politicamente com mais ninguém além de si mesmo, já que todo aparelho de Estado e a sociedade burguesa se contrapõem aos seus objetivos de superação das relações sociais que o dominam. Deriva dessa situação a relação

sempre tensa sobre as possibilidades da escola estatal que, apesar de ser o suporte atual onde a classe trabalhadora acessa conhecimentos, não pode ser compreendida como a forma educativa de uma outra sociedade que se pretende.

Ao contrário das organizações burguesas, dominadas por uma casta de políticos ou de tecnocratas, as organizações políticas proletárias tendem à máxima democracia de discussão, de decisão e de execução, mesmo que essa tradição também possa se perder. (ALTHUSSER, 2020, p. 184).

Assim, um projeto educativo revolucionário deve ser tal como a prática política proletária, radicalmente democrático em todos os seus esforços e em todas as etapas, desde a discussão, decisão e execução. A forma escolar burguesa, por mais que se queira ressaltar a “gestão democrática”, nunca chegará a isso por ser uma instituição “naturalmente” hierarquizadora. É típico da prática política burguesa não somente a hierarquização, mas a naturalização da ordem hierárquica, fundamentada na dominação de uma classe sobre outra, para a qual servem os aparelhos do Estado.

Retomando o entendimento de Silva (1992), não se deve opor reprodução e contradição, pois isso levaria a opor reprodução e resistência. Na escola é possível resistir, nos termos políticos já delineados: no âmbito da luta política pela destruição do Estado e seus aparelhos. Caso contrário podemos cair em determinados “vazios”, como o vazio teórico, o otimismo derivado da centralidade de lutas internas ao aparelho escolar, ou em verdadeiras concepções reformistas.

Para o proletariado, é a luta de classes o motor da história, portanto, um projeto educativo revolucionário tem que ter neste horizonte o seu fundamento: desnaturalizar a dominação social de uma classe sobre outra, o que implica retirar toda forma de mercantilização da vida e das relações. Afinal, é a ditadura da burguesia sobre o proletariado que está na base do que se chama “democracia”, logo, esta ditadura

deve ser substituída radicalmente pela ditadura do proletariado e é para isso que a formação da classe se dirige⁶⁵.

E com base nessa ampla experiência política de massa, vai se erguendo e se fortalecendo, pouco a pouco, uma ideologia política nova, em que não são os indivíduos nem as ideias que fazem a história, mas as massas, livremente organizadas (ALTHUSSER, 2020, p. 184).

Para finalizar este extrato sobre a prática política como fundamento do projeto educativo revolucionário, chamamos a atenção para a práxis, segundo as Teses sobre Feuerbach de Marx, escritas em 1845. O que a prática política proletária transforma? Tanto a situação objetiva da realidade, quanto a subjetividade (transformação de si do proletariado, conforme Althusser). A *práxis* revolucionária, em Marx, é a identidade da transformação do objeto, que são as relações de força na sociedade e dos sujeitos que a transformam, a classe revolucionária organizada. Supera-se a hierarquia burguesa entre dominantes e dominados, entre teoria e prática: “[...] em proveito de uma dialética de unificação e de transformação mútua entre a situação objetiva e as forças revolucionárias engajadas no combate” (ALTHUSSER, 2020, p. 188). Preserva-se, no entanto, o primado da prática, do conteúdo prático que é a origem da transformação da teoria e esta, edificada pela prática da luta política: “[...] devolve para a prática, como abstrações científicas fecundas, o que recebeu da prática na forma de experiências concretas” (ALTHUSSER, 2020, p. 188).

Um dos princípios basilares de uma educação transformadora é preparar para a prática política proletária/revolucionária, ou seja, para a luta de classes. Uma prática que não parta de apriorismos ou essencialismos, como os típicos da ideologia humanista, mas de questões

⁶⁵ Althusser (2020, p. 185) afirma que: “[...] o comunismo já existe entre nós há muito tempo, e não só em germe, mas na realidade, por exemplo, nas organizações comunistas e em outras comunidades (mesmo religiosas) ou atividades – com uma condição absoluta: *que não impere nenhuma relação mercantil, e sim a livre associação de indivíduos que desejam a libertação dos homens e agem em conformidade com isso.*”

concretas da realidade, com vistas à sua transformação. O princípio educativo, portanto, deve se ajustar a estes parâmetros.

Sobre a relação entre educação e produção, o segundo passo desta construção, o princípio operante é o de que a produção social da existência abrange a integralidade de todas as formas e fases da produção social e isso significa incorporar como a massa de trabalhadores e trabalhadoras, todas e todos, que estão envolvidos direta e indiretamente em todas as fases da produção social. Assim, consideramos como classe trabalhadora aqueles e aquelas envolvidas nos trabalhos produtivos diretamente relacionados à transformação da natureza, nos trabalhos realizados no âmbito da circulação das mercadorias, bem como nos trabalhos reprodutivos, tanto aqueles assalariados quanto os trabalhos não assalariados, dentre os quais destacamos os trabalhos domésticos e outros relacionados aos cuidados, cujo recorte de gênero é evidente.

Não existe, desse modo, um sujeito político revolucionário *a priori* por sua posição econômica na produção direta transformadora da natureza, mas uma massa de sujeitos políticos para os quais interessa um projeto educativo revolucionário, haja vista que esta massa está submetida às relações de dominação capitalista, ainda que de formas diversas e desiguais, tanto no que se refere à instância econômica, como classe, mas também em relação ao gênero e à raça, em uma configuração social plasmada pela “colonialidade”, conforme Quijano (2007).

Sendo assim, a educação não aproxima diretamente educação e produção, no sentido da técnica produtiva especializada, cujo objetivo no capitalismo é o de produzir as novas gerações de trabalhadores assalariados para o capital. Uma formação relacionada à produção atende a outro princípio, que não a especialização temprana da juventude: dirige os jovens a uma formação cultural genérica pelo maior tempo possível e, somente em uma idade compatível, destina à espe-

cialização conforme princípios outros, que não a dependência salarial e o atendimento das demandas capitalistas por “mão de obra”.

No sentido de superar esta situação, Saes (2004) defende a politecnicidade e a integração da educação com o trabalho. Sobre a primeira sintetiza que é: “[...] a transmissão, a todos, de uma formação técnica e científica capaz de lhes propiciar o pleno entendimento dos mais variados processos de produção de bens” (SAES, 2004, p. 81). Sobre a segunda, refere-se à superação do teorismo memorístico característico da escola burguesa, isto é, defende que os conhecimentos aprendidos vinculem-se à produção socialmente demandada. Em síntese, a importância de ambas as características:

está em que a sua aplicação almeja, não a criação do trabalhador *competente*, como no capitalismo, mas sim a criação do trabalhador *consciente*, capaz de assumir a direção do processo de produção, ocupando assim o lugar dos capitalistas e dos quadros dirigentes do capital. (SAES, 2004, p. 81).

A politecnicidade não é nosso ponto de vista privilegiado nesta proposta, porém, é inegável a importância de que os trabalhadores não sejam apenas especialistas em determinadas tarefas repetitivas, como no fordismo, mas que tenham formação científica e cultural geral, a mais ampla possível, e até a mais avançada idade possível, para que, posteriormente, possam se especializar em tarefas socialmente relevantes e necessárias para a produção social da existência.

Ademais, o princípio de atendimento do capital é substituído pelo atendimento a outro princípio: o da produção social da existência coletiva. Com isso, ficam em segundo plano uma formação para a competitividade e performatividade individuais e individualistas e o atendimento educativo das demandas coletivas, sem a desvalorização das especializações conforme os cânones socialmente impostos das profissões, a partir da divisão entre trabalho manual e intelectual. A produção da vida se contrapõe à produção de mercadorias pela via da mais-valia para o capital.

Com o desenvolvimento social das possibilidades tecnológicas da produção de tudo o que se necessita para a vida (e não para a geração multiplicada de lucros para os capitalistas), existe também a possibilidade de que a formação para esta produção seja socializada para a massa dos trabalhadores, de modo que todas as fases da produção social da existência sejam igualmente valorizadas. Existe a possibilidade de que uma parte significativa da massa de trabalhadores se direcione para a produção direta, para a inovação tecnológica, e outra massa de trabalhadores para setores de circulação de tudo o que é necessário para o sustento da vida, bem como outra massa seja dirigida a trabalhos reprodutivos ou manuais. Afinal, em uma sociedade sem classes as diferenças de ocupações sociais não se objetivarão por meio de desigualdades. Ao contrário, é a valorização das diferenças ocupacionais que gerará a riqueza social, entendida como riqueza de todas as pessoas, e não riqueza para uma dada classe social dominante.

Igualmente, a diversidade das atividades socialmente necessárias para o sustento da vida não se basearia em desigualdades marcadas pelo gênero e pela raça. Valorizaria-se a diversidade étnica, religiosa, a ancestralidade e os territórios consagrados aos povos indígenas, e conseqüentemente uma educação que respeitasse esta diversidade. Tampouco se reproduziria a dualidade entre público e privado, entre a rua e a casa, como tem sido historicamente os trabalhos das mulheres. Trata-se, por princípio, de superar o primado classista, racista e patriarcal que marca a sociedade capitalista e a forma escolar hegemônica.

A forma escolar capitalista, como já foi anteriormente designada, atribui ao processo educativo as hierarquias que qualificam as relações sociais em geral, sendo uma forma de reproduzir, direta ou mediadamente, as relações sociais divididas da sociedade capitalista.

A partir desta premissa, o terceiro passo deste projeto educativo revolucionário é sobre as possibilidades educativas escolares, que é o mesmo que a superação da forma escolar dominante. Descendo, por

assim dizer, ao “chão da escola” nesta discussão, temos que preferir os fundamentos da forma escolar burguesa sobre os quais devemos laborar para superar: esta é uma forma de socialização que, submetida às relações sociais capitalistas, reproduz nas instituições educativas as relações de poder sociais, tendo como sujeitos fundantes da relação pedagógica o professorado e os alunos; esta relação se dá por regramento abstrato, impessoal, portanto, válido para todos igualmente, e que deve ter a obediência dos sujeitos nela envolvidos, sendo que nenhum destes são autores destas regras; a forma escolar rompe com a educação doméstica e se impõe como um projeto estatal, pela via dos sistemas nacionais de educação, que é a composição mais desenvolvida da educação estatal burguesa; a aprendizagem não se dá por livros sagrados, mas por livros didáticos compostos dentro de políticas nacionais, que controlam conteúdos e forma de apresentação destes conteúdos, além da distribuição destes livros; a forma escolar tende a reprimir a espontaneidade e incutir disposições duráveis nos alunos, disposições que estão direcionadas à obediência “livre” das regras sociais; controla corpos e mentes para sua adequação à sociabilidade burguesa; a forma escolar pauta-se em saberes objetivados, codificados e acumulados, que são os estabelecidos pela política nacional de educação e que se destinam a formar para a cidadania. Saberes estes que são por sua vez eurocentrados, que discriminam outras formas de conhecimento que não o científico, alavancado a conhecimento mais avançado produzido pela humanidade. A avaliação da “qualidade” é gerida por agentes externos à escola, situados em órgãos da administração central do país ou em organismos internacionais e, desde fora, controlam todo o processo pelo domínio dos resultados da avaliação.

A proposição de uma outra forma educativa que supere a forma escolar burguesa, exige alternativas que sejam distintas das estabelecidas para a formação em massa da cidadania moderna. Não é preciso inventar nada, já que existem, historicamente, propostas pedagógicas que se engajam na formação em perspectiva anticapi-

talista ou, no mínimo, com caráter contra-hegemônico, e é por esta genealogia que podemos construir nossa proposta⁶⁶.

Começamos a pôr em relevo a importância da relação entre ensino e aprendizado, já que nos colocamos na contramão do pós-modernismo vigente e defendemos que existe, e é essencial, a possibilidade de que uma geração ensine as novas gerações os conteúdos culturais que são essenciais para a socialização. Ao contrário da forma escolar burguesa, no entanto, esta socialização não ocorre em uma relação burocrática, abstrata e impessoal, muito menos, por uma relação em que ambos sujeitos do processo não possuam o controle sobre conteúdo e forma da educação. Não se pretende que esta relação ocorra por meio de autoritarismo ou adultocentrismo, mas considerando todos como sujeitos da relação educativa, responsáveis pelo processo coletivamente, compreendendo que este coletivo não se resume aos sujeitos “escolares” profissionais, mas toda a comunidade envolvida.

Com relação aos conteúdos culturais, diferente da concepção reinante, tanto na forma escolar, quanto nas perspectivas críticas, estes não devem ser hierarquizados de forma absoluta, ou seja, colocados em uma escala de importância “ontológica” em relação aos demais: no caso da forma escolar moderna, a “ciência” considerada como o conhecimento mais avançado e capaz de humanizar as novas gerações, enquanto as demais formas de conhecimento são relegadas à

⁶⁶ Nesta genealogia podemos inserir os seguintes exemplos: o texto Instrução Integral, de Bakunin, de 1869; a proposta educativa da Comuna de Paris, de 1871; a Institución Libre de Enseñanza, inaugurada em 1876; a Escola Moderna, de Ferrer y Guardia, fundada em 1901; as experiências soviéticas de educação, destacando-se autores como Nadejda Krupskaja (1869-1939), Anton Makarenko (1888-1939), Moisey Pistrak (1888-1937) e Lev Vigostki (1896-1934) e a conhecida “Escola de Vigostki”, em geral destruída por Stálin; a proposta educativa da Segunda República Espanhola, de 1931 a 1933; as propostas educativas de educação popular da América Latina, a partir dos anos 60 do século XX, fundamentadas em autores como Paulo Freire e na Teologia da Libertação, e os desdobramentos no movimento decolonial; a proposta de Loris Malaguzzi (1920-1994) em Reggio Emilia, Itália, iniciada em 1963; mais recentemente temos o exemplo das escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, cuja fundação se deu em 1984 e as Escuelitas Zapatistas, do Exército Zapatista de Libertación Nacional – EZLN, cujo levantamento iniciou-se em 01 de janeiro de 1994. Certamente os leitores e as leitoras poderão somar outros exemplos a esta lista.

condição de “senso comum”, “folclore”, “conhecimento popular” ou outra forma depreciativa qualquer.

Os conteúdos culturais a serem socializados estão em uma complexa ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007), superando, segundo o mesmo autor, a “monocultura” que caracteriza a presença da ciência moderna na sociedade e na escola. Outros conhecimentos e formas de compreensão do mundo e da natureza, bem como narrativas ancestrais e tudo o que envolve o trabalho coletivo, a criatividade, a arte e a estética, a corporeidade, a sexualidade livre e a cooperação podem e devem estar presentes nas relações educativas, convivendo com os conhecimentos científicos. Além disso, há que se valorizar outras linguagens, não somente a escrita, dominante na forma escolar burguesa: a linguagem corporal, a linguagem artística em sua diversidade, a oralidade, entre outras, podem ser presentes e dialogarem com a “monocultura” da linguagem escrita da escola burguesa.

Evidentemente, as demandas sociais são as impulsionadoras do processo educativo, mas no sentido de prover as necessidades coletivas e não mais as necessidades da classe burguesa, que são supridas no capitalismo pela exploração de outra classe, o proletariado. Ademais, pelo caráter democrático da formação, é relevante que não seja resumida às demandas imediatas da sociedade, mas pelas demandas advindas da livre vontade, superando a extrema impessoalidade da forma escolar burguesa.

Este convívio entre formação em massa pelas demandas sociais em outro modo de produção e a formação que considere as vontades individuais, nos leva a pensar em outra forma de ocorrência do processo educativo: muito mais vinculado ao território em que se encontra e constituindo-se com um caráter comunitário. Não sendo um projeto estatal, na forma do Estado burguês, a educação não será um processo que envolve a dominação social de uma classe sobre outra.

Não se trata de uma educação que vise ao “encontro da humanidade” pelos indivíduos, por meio da apropriação de conhecimentos científicos, considerados como os conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade. Pleiteia-se uma formação que não se quer um protótipo de uma “humanidade” idealmente construída, mas a formação de um ser humano plenamente invocado pelas demandas sociais que lhe pertencem, ou seja, que se relacione com o seu território de forma a mais plena possível, que mantenha com outros territórios e com a humanidade, em geral, uma relação de pertencimento livre e consciente, porém, um pertencimento calcado pela diversidade que é peculiar a todos os seres humanos, justamente por viverem/estarem e se identificarem com os seus territórios de vida.

Subjacente a esta discussão deriva o fato da necessária superação do eurocentrismo curricular e a naturalização dos conteúdos escolares eurocentrados. A relação direta e crítica com a realidade exige que a educação seja pautada por conteúdos não alienados em relação à realidade, que sejam tão diversos quanto são diversas as possibilidades de conhecer e vivenciar experiências. A escola moderna importada nos trópicos trouxe da matriz todo o aparato, desde a arquitetura até os conteúdos a serem estudados, e a realidade local somente foi adaptada ao plano estrutural preexistente.

Importância vital nesta mesma direção da superação do eurocentrismo é superar a dualidade homem e natureza assentada na Modernidade. É necessário que a educação seja realizada como forma de socialização de conhecimentos e o extremo respeito para com a *Madre Tierra*, como dizem nossos irmãos latino-americanos, entendendo nosso planeta como nossa própria extensão, como parte e sustentáculo de nossa vida. Para isso, já temos muito assentada a tradição dos povos originários, não somente da América Latina, mas da África, Ásia e mesmo da Europa, que por todo o globo desenvolvem experiências de convivência equilibrada entre os seres humanos e a natureza. Sem isso nada

que se pautar como princípio educativo fará sentido, se o objetivo da “civilização” não incluir a manutenção da “saúde” de nossa *Madre Tierra*.

Outra forma a ser superada é a da educação calcada apenas na história oficial ou história dos vencedores, dos reis, das rainhas, dos grandes personagens e seus grandes feitos históricos, para a qual pouco resta sobre a história dos de baixo, dos que realmente constroem o mundo. A classe trabalhadora aparece pouco na escola. Seus “heróis” não são conhecidos, assim como os povos indígenas e negros não são conhecidos, nem as mulheres aparecem como construtoras da História ou como cientistas. Geralmente, a escola conta a história branca, europeia e masculina, em todas as disciplinas. Por isso, a proposição radical por uma educação antipatriarcal e antirracista deve estar no centro de um projeto educativo revolucionário.

Com relação à “gestão democrática” da escola estatal burguesa, esta reproduz a formalidade democrática da sociedade em geral que, no fim das contas, é uma maneira ideológica de encobrir relações de poder. Ao contrário da democracia formal, a democracia radical é aquela que não parte de hierarquias pré-definidas, mas estabelece que todos são sujeitos no processo educativo, portanto, que todos têm plena capacidade de participação nos processos e projetos educativos. Não se trata da boa vontade de um agente gestor, que abre possibilidades de participação na escola, mas um princípio que estrutura a instituição educativa e, desse modo, antecede os sujeitos e as suas voluntariedades em relação à democracia que se pretendem para o processo educativo. A democracia não deve depender da vontade de quem está no comando.

Um modelo muito coerente com este princípio já existe implantado: o modelo do “mandar obedecendo” dos zapatistas, que é o princípio de superação das hierarquias entre topo e base da pirâmide, ou da superação entre lideranças e base social, ou da superação entre vanguardas e as massas. A gestão das escolas dos acampamentos

do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra também nos ensina a aproximar mais a gestão da escola da base comunitária.

Outra forma a ser superada no processo educativo é toda e qualquer medida de classificação, hierarquização, premiação ou punição aos estudantes, ou toda a forma destas que reflitam em desigualdades sociais a partir de desigualdades escolares, algo que a forma escolar burguesa realiza cotidianamente. A formação, na concepção aqui proposta, não é compreendida como empreendimento individual, mas de toda sociedade, os indivíduos são portadores deste empreendimento. Assim, toda oportunidade de trabalho coletivo deve ser aproveitada para que gere o senso de comunidade. A esta questão Ferrer y Guardia (2002) dedicou um capítulo inteiro em seu livro *A escola moderna*.

Seguindo em frente, após a análise dos três passos do projeto, algumas questões ainda advém. A primeira, refere-se à formação que se pretende, comparada com a cidadania moderna. O modelo de cidadão moderno, já amplamente discorrido neste livro, não pode de forma alguma ser o padrão a ser seguido. Cidadania implica subserviência às regras estatais que, por sua natureza histórica e social, são regras atinentes à manutenção das hierarquias de classe, à manutenção das formas de exploração.

A formação que se persegue é a de um sujeito que tenha na política, não somente a adesão temporária, eleitoral, como na atual sociedade, mas o centro da vida social. Tomemos as palavras de Décio Saes (2004, p. 80-81) sobre o papel da educação escolar para a formação do “novo homem”.

Liminarmente, reconhece-se que a escola socialista deve propiciar a todos os indivíduos conhecimentos científicos, elementos culturais e formação política necessários para que cada um se converta num homem permanentemente político; isto é, num ser que faz da política uma dimensão fundamental – e não, ocasional e intermitente – de toda a atividade social [...] O pa-

pel político da escola socialista é fazer germinar nos indivíduos uma disposição organicamente participacionista, que implica a consciência de que a participação política em todos os níveis [...] não é um direito individual da cidadania, que pode ser usado ou deixar de ser usado; e sim a condição essencial para o funcionamento real da democracia de massas e, portanto, para a realização substantiva do projeto socialista.

Embora não trabalhem necessariamente com o conceito de “novo homem”, esta síntese do professor Décio Saes⁶⁷ parece fazer jus ao que foi exposto em todo o livro, já que assumimos que é a prática política que distingue o projeto educativo revolucionário, e esta prática deve ser diametralmente oposta à prática política burguesa, para a qual a política não adentra nos horizontes das pessoas em geral, afastando as grandes massas da luta.

Além disso, outro tópico imprescindível desta proposta é a superação da dicotomia entre teoria e prática, que somente serve para alicerçar a ideologia burguesa. Na educação, o que se espera é que tudo o que se aprenda se relacione com a vida social, direta ou indiretamente, imediata ou mediata, ou seja, para compreender o passado, o presente, e para projetar o futuro em todas as áreas, desde novas tecnologias a incrementos nas relações humanas e sociais.

Ademais, máxima perversão, se institui na escola burguesa um sistema complexo e dotado de certo grau de masoquismo, que impõe aos alunos uma disciplina para memorizar uma grande quantidade de conteúdos, apresentados de forma parcial e fragmentada, por “disciplinas” e seriadas, mas nada somam à vida social como um todo e à vida social dos estudantes em particular.

Logo, há que se superar a heterogestão com que se confronta o sistema escolar pela imposição de avaliações de larga escala de orga-

⁶⁷ Essa citação de Décio Saes neste momento primordial do livro se deve por duas razões: por um lado porque é coerente com o proposto no livro, mas também como uma forma de homenagem a este que sempre foi uma das maiores inspirações deste autor para os estudos althusserianos, e que é uma das maiores referências dos estudos marxistas no Brasil.

nismos internacionais, especialmente o *Programme for International Student Assessment* – PISA, que desde os países imperialistas impõe o que é a “qualidade” da educação nos países, impondo também o programa de reformas educativas neoliberais (MELO, 2016). A avaliação não pode ser obra de agentes externos à escola, muito menos alheio à sociedade em que esta se encontra. A qualidade é função de como a educação se insere organicamente na sociedade em geral e nos territórios em que se encontram as instituições educativas. Tudo o que se relaciona à avaliação da educação deve ser de interesse de todos os agentes nela envolvidos, e que sejam considerados como sujeitos deste processo.

Derivado da dicotomia entre teoria e prática é a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, que é um fenômeno a mais do capítulo das explorações típicas do sistema capitalista, de uma classe sobre outra, da burguesia sobre o proletariado. Superada esta dicotomia, toda educação se dirige para a práxis social, vinculada com a vida, com as relações sociais, com a natureza, com a integralidade da formação do corpo, da mente, estética, arte, criatividade e sexualidade livre. Além disso, a superação desta dicotomia exige uma formação para a direção e para a autonomia, e não apenas para o mando e obediência, o que leva à autogestão coletiva, que supera a heterogestão dominante no capitalismo e que afeta diretamente o funcionamento da escola burguesa, tal como demonstra fartamente a obra de outra referência de uma perspectiva crítica anticapitalista, Maurício Tragtemberg (1985).

Parece banal voltar a tal assunto, mas é radicalmente necessário que se coloque em primeiro plano a necessidade de que a educação seja laica. Esta é uma das maiores heranças da modernidade e que não pode sofrer retrocessos, mas sabemos por experiência prática brasileira que existem graves ameaças à laicidade, por meio de movimentos conservadores de ultra direita, capitaneados pelo movimento Escola Sem Partido, bem como pela ascensão política de agentes religiosos conservadores em diferentes instâncias de poder político, e que conseguiram alcançar alguns sucessos em incindir em políticas educacionais.

Ao final deste percurso, resta dizer que a educação do futuro está enraizada no presente, e basta querer ver que existem pelo mundo exemplos que já apontam para outra forma educativa anticapitalista. Como fizeram os zapatistas, não temos tempo a perder em projetar um mundo novo enquanto o mundo atual nos afoga como países dependentes, nos mata como populações negras e pobres das periferias, acaba com a natureza e os recursos naturais e superexplora a classe trabalhadora de todas as formas possíveis.

Temos a escola pública já existente e a bravura, inteligência e atitude do professorado atuante nas nossas escolas, e é a partir deste arcabouço que se parte para uma outra forma, que não pode surgir do nada, mas das transformações necessárias, radicais e revolucionárias, e que modificarão as instituições atualmente existentes, inclusive a escola. Há que se cuidar, no entanto, para os perigos do reformismo à esquerda e à direita, e lutar contra todo tipo de retrocesso neoliberal ou fascista.

Na sociedade capitalista há o impedimento de que grandes massas da população cheguem a se apropriar de condições materiais e de mínimos culturais necessários para uma vida com dignidade, a ignorância imposta reproduz as desigualdades sociais e é uma forma de reflexo de uma sociedade baseada na exploração. Assim, é notória a necessidade de que uma educação revolucionária seja para todos uma forma de acessar os elementos culturais necessários para a participação na vida coletiva de forma íntegra, consciente e livre. Ademais, com consciência de coletividade contra os imperativos do individualismo imperante sob o capitalismo.

Afetar profundamente a forma escolar e transformá-la em outra coisa, em outro projeto, com outro objetivo e *modus operandi*. Fazer com que a educação seja parte da vida social, que seja para todas e todos, que possibilite o acesso a conhecimentos científicos e a outros saberes, que desenvolva as novas gerações para o trabalho coletivo necessário para a vida social. Isso não só é possível, mas necessário.

Para concluir, fiquemos com a esperança.

Os “sem-terrinhas” do MST já nos ensinam: “Ser criança é ser feliz, pra ser feliz tem que brincar, pra brincar tem que sorrir, pra sorrir tem que lutar” (música Cantando com Sem Terrinha, CD Plantando Cirandas 3, de 2014).

Os *niños* zapatistas gritam: “Companheiro! Abre a sua janela, olha sua casa. Há muito a trabalhar para que seus filhos vivam uma vida melhor. Meninos e Meninas do mundo, ajude-me a despertar os adormecidos para criar um mundo melhor.”⁶⁸

Avante, sempre!

⁶⁸ O vídeo que mostra uma criança zapatista proferindo este texto, parte de um poema revolucionário anticapitalista, está disponível em: <https://desinformemonos.org/nino-zapatista-ayudenme-despertar-los-dormidos-crear-mundo-mejor/>.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.F.R. de. Ideologia, ideologias, lutas de classes: Althusser e os aparelhos ideológicos (de estado). In: PINHEIRO, J. (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 71-96. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ler-althusser_ebook.pdf.

ALTHUSSER, L. *et al.* **Polêmica sobre o humanismo**. Lisboa: Editorial Presença, 1967.

ALTHUSSER, L. **Para leer el capital**. México D.F: Siglo veintiuno, 1969.

ALTHUSSER, L. **Para una crítica de la practica teórica**. Resposta a John Lewis. Madrid: Siglo veintiuno, 1974.

ALTHUSSER, L. **Elementos de autocrítica**. Barcelona: Laia, 1974b.

ALTHUSSER, L. **El porvenir es largo**. Los hechos. Barcelona: Ediciones Destino, 1992.

ALTHUSSER, L. A querela do humanismo (1967). **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.9, 1999, p. 9-51. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo59Artigo1.pdf.

ALTHUSSER, L. A querela do humanismo II. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.14, 2002, p. 48-72. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo85artigo3.pdf.

ALTHUSSER, L. A corrente subterrânea do materialismo do encontro. **Crítica Marxista**, v. 20, 2005. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica20-A-althusser.pdf.

ALTHUSSER, L. Conferência sobre a ditadura do proletariado. **Lutas Sociais**, v. 18, n. 33, jul.-dez. 2014, p. 36-62. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25740/18375>.

ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

ALTHUSSER, L. Carta aos camaradas do Comitê Central do PCF. **Crítica Marxista**, n. 41, 2015b, p. 135-151. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento2017_02_15_10_56_05.pdf.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ALTHUSSER, L. Conversa com Waldeck Rochet (2 de junho de 1966). **Crítica Marxista**, n. 47, 2018, p.185-191. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento2019_04_21_10_55_39.pdf.

ALTHUSSER, L. **Iniciação à filosofia para não filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. **Para leer el capital**. México D.F.: Siglo veintiuno, 1969.

AMIN, S. **El eurocentrismo**. Crítica de una ideología. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1989.

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALIBAR, E. **Para Althusser**, 1990. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2020/07/20/para-louis-althusser/>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

BALIBAR, E. **Cinco ensayos de materialismo histórico**. Barcelona: Editorial Laia, 1974.

BELARMINO, P.A.B. **Estado e educação em Louis Althusser**: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 190f.

BERTOLDO, E. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BOITO JÚNIOR, A. A constituição do proletariado em classe, a propósito do Manifesto Comunista de Marx e Engels. **Crítica Marxista**, n. 6, 1998. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie7Dossie4.pdf.

BOITO JÚNIOR, A. (org.). **A Comuna de Paris na História**. São Paulo, Xamã, 2001.

BOLOGNESI, R. **Escola e sociedade**: análise do discurso althusseriano e suas apropriações na área educacional brasileira. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2013. 106f.

BOTTIGELLI, E. **A gênese do socialismo científico**. Lisboa: Editorial Presença, 1971.

BRECHT, B. Vida de Galileu. In: BRECHT, B. **Teatro completo**. v. 9. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BROWN, W. Revisando Foucault: homo politicus e homo oeconomicus. **Dois Pontos**, Curitiba-São Carlos, v.14, n.1, abril de 2017. p.265-288. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/48108/34036>.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial**. Bogotá: UNiversidad Central y otros, 2007.

CAVALCANTE, R.G. **Reforma trabalhista e projeto educativo empresarial**. Os limites da educação no projeto neoliberal. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, L.A. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: SILVA JÚNIOR, C.A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. O Simpósio de Marília. Campinas: Autores Associados, 1994. p. 41-62.

DAVOGLIO, P. **Althusser eo o Direito**. São Paulo: Ideias & Letras, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIDEROT, D. Homem. In: DIDEROT, D.; D'ALEMBERT, J.R. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. V. 2: O sistema de conhecimentos. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 94, 2014, p. 297-316. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obras de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C.A. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. Simpósio de Marília. Campinas: Autores Associados, 1994. p. 129-149.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p.607-618, set-dez. 2006.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 07-21.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.5, n.2, p.59-72, dez.2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.1, p.8-25, jun. 2015.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. et al. A Pedagogia Histórico-Crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista Histedbr On-line**, número especial, abr. 2011, p. 38-57. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894/7457>.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 11. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

DURKHEIM, E. O ensino da moral na escola primária. **Novos Estudos CEBRAP**, n.78, p. 59-75, julho 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/08.pdf>.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. São Paulo: Iskra, 2016.

ENGELS, F. **Esboço para uma crítica da economia política e outros textos de juventude**. São Paulo: Boitempo, 2021.

ESCOBAR, C.H. **Ciência da história e ideologia**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAVARO, N.G. **Pedagogia Histórico-Crítica e a sua estratégia política: fundamentos e limites**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

FERRER Y GUARDIA, F. **La escuela moderna**. Barcelona: Fábula, 2002.

GALLO, S. **Subjetividade, ideologia e educação**. 2.ed. São Paulo: Alínea, 2019.

GOMES, C.A. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?s->

cript=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200004&lng=en&nrm=iso>.
Acesso em 22 maio de 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. v.2. 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião**. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HEGEL, G.W.F. **La razon en la historia**. Madrid: Seminarios y Ediciones S.A., 1972.

HEGEL, G.W.F. **Introducción a la filosofía de la historia**. Madrid: Aguilar, 1990.

IANNI, O. **A idéia de América Latina**. Primeira Versão. Campinas: IFCH, n.13, 1990.

KARSZ, S. Lectura de Althusser. In: KARSZ, S. **Lectura de Althusser**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1970. p. 13-230.

KUENZER, A.Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>

LAZARINI, A.Q. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, etapa superior do capitalismo**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2011.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, J.P. **Marxismo, humanismo e direito**. Althusser e Garaudy. São Paulo: Ideias & Letras, 2018.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTUSCELLI, D.E. Gramsci e Althusser como críticos de Maquiavel. **Revista de Sociologia e Política**, v. 16, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16s0/a03v16s0.pdf>.

MARTUSCELLI, D.E. O anti-humanismo teórico na obra de Louis Althusser: problemas de teoria e efeitos políticos. *In*: PINHEIRO, J. (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 213-237. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ler-althusser_ebook.pdf.

MARTUSCELLI, D.E. Apresentação do documento “Carta aos camaradas do Comitê Central do PCF”, de autoria de Louis Althusser. **Crítica Marxista**, n. 41, 2015, p. 131-134. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento2017_02_15_10_54_48.pdf.

MARTUSCELLI, D.E. Apresentação da conversa de Louis Althusser com Waldeck Rochet. **Crítica Marxista**, n. 47, 2018, p. 181-183. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento2019_04_21_10_54_39.pdf.

MARTUSCELLI, D.E. As contribuições do marxismo althusseriano para o debate sobre o aparelho escolar na sociedade capitalista: notas introdutórias. **Lavrpalavra**, 15 de junho de 2018. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2018/06/15/as-contribuicoes-do-marxismo-althusseriano-para-o-debate-sobre-o-aparelho-escolar-na-sociedade-capitalista-notas-introdutorias/>.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. Glosas marginais ao Manual de economia política de Adolph Wagner. **Revista Verinotio**, v. 23, n. 2, nov. 2017. p.252-279. Disponível em: <http://verinotio.org/conteudo/0.1857818255068565.pdf>.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, K. **Guerra civil em França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escogidas en dos tomos**. Tomo II. Moscou: Editorial Progreso, 1971.

MASCARO, A.L. **Filosofia do Direito**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MASCARO, A.L. **Sociologia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2021.

MASCARO, A.L.; MORFINO, V. **Althusser e o materialismo aleatório**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

MELO, A. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria nos anos 2000. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.1, p.29-45, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop265.pdf>.

MELO, A. (org.). **Descolonizar a rebeldia: uma alternativa desde baixo e à esquerda**. Coletânea de textos de Raúl Zibechi. Guarapuava: Apprehendere, 2018.

MELO, A.; AQUINO, A.E.C.; CAVALCANTE, R.G. Descolonizar a pedagogia crítica: uma crítica à Pedagogia Histórico-Crítica. In: MELO, A. *et al.*, (orgs.). **Perspectivas decoloniales sobre la educación**. Guarapuava; Málaga: Editora da Unicentro, UMA Editorial, 2019. p. 95-138.

MELO, A.; FARIA, C.G.M.; WOLF, L.; CAVALCANTE, R.G. Educação e trabalho na perspectiva do empresariado brasileiro: o projeto de educação básica da Confederação Nacional da Indústria. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 94, p. 333-348, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0333.pdf>.

MELO, A.; MAROCHI, A.C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/en_1982-6621-edur-35-e203727.pdf.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MERQUIOR, J.G. **Guerra ao homo economicus**. Revista do Serviço Público, v.39, n.4, p. 23-31, 1982. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2235>.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONDOLFO, R. **Problemas de cultura y de educación**. Buenos Aires: Hachette, 1957.

MOTTA, L.E. **A favor de Althusser**. Revolução e ruptura na teoria marxista. Rio de Janeiro: Gramma; Faperj, 2014.

NARBONA, I.D.; RIVAS FLORES, J.I. **Un nuevo modelo de mujeres africanas**. El proyecto educativo colonial en el África Occidental francesa. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007.

OLIVEIRA, A.C.F. Razões “humanas” para esquecer Louis Althusser. **Alceu**, v.5, n. 9, p. 114-131, jul./dez. 2004. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n9_oliveira.pdf.

PEREIRA, Luiz. Aparelho ideológico de estado escolar. Ensino público e política. In: PEREIRA, Luiz. **Anotações sobre o capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 85-102.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidade dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: PINEAU, P.; DUSSEL, I.;

CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar**: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 27-52.

PINHEIRO, J. (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ler-althusser_ebook.pdf.

POULANTZAS, N. Prefácio. In: LINDENBERG, D. **A internacional comunista e a escola de classe**. Coimbra: Centelha, 1977. p. 5-13.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

QUARTIM DE MORAES, J. Sobre a fundamentação althusseriana do marxismo. PINHEIRO, J. (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 133-150. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ler-althusser_ebook.pdf.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Bogotá: UNiversidad Central y otros, 2007. p.93-126.

RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 11-18.

RIBEIRO, D. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018. 149f.

SAES, D. Educação e socialismo. **Crítica marxista**, n. 18, 2004, p. 73-84. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo251artigo4.pdf

SAES, D. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, n. 21, 2005, p. 97-113. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo122artigo5.pdf

SAES, D. O impacto da teoria althusseriana da história na vida intelectual brasileira. In: MORAES, João Quartim de (org.). **História do marxismo no Brasil**. Teorias. Interpretações. 2.ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014. p. 13-150.

SANAHUJA, L.C.; VILLACAÑAS DE CASTRO, L.S. Presentación a Carta al Comité Central del P.C.F., 18 de marzo de 1966. **Res Publica: Revista de Filosofía Política**, n. 29, 2013, p. 171-178. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/47909/44826>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, v.31. n. 1, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p185>.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**. Novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública. *In*: HERMIDA, J.F. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 20-42. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/881/987/9670-1>.

SERÓN, A.G. **Enseñanza y sociedade**. El conocimiento sociológico de la educación. 3.ed. Madrid: Siglo XXI, 2011.

SILVA JÚNIOR, C.A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. O Simpósio de Marília. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 79, nov. 2007c, p. 71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrGc/?lang=pt>.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, v.1, n. 4, 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/46qt7qRgrM3347pKyt3YqGx/?lang=pt>.

TSE-TUNG, M. **Sobre a contradição**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a forma escolar. **Educação em Revista**, n.33, jun. 2001, p. 7-47. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf.

WEBER, M. Teoria sobre o limite do aproveitamento e 'a lei fundamental psicofísica'. *In*: WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Parte II. São Paulo: Cortez, 1995. p. 281-291.

WEBER, M. Ação social e relação social. *In*: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 139-144.

YAZBEK, A.C. Os marxismos de Sartre e Althusser: a propósito do debate sobre o "humanismo". *In*: PINHEIRO, J. (org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 37-54. Disponível em: <http://verinotio.org/conteudo/0.1857818255068565.pdf>.

ZIBECHI, R. **Descolonizar la rebeldía**. (Des) colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en Acción, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

adultocentrismo 186
alienação 20, 25, 44, 45, 47, 53, 55,
56, 57, 58, 66, 67, 68, 77, 80, 100,
155, 157, 159, 160, 167
alienação humana 20, 25
alienada 19, 20, 100, 161, 162,
163, 197
anti-humanismo 14, 20, 23, 47, 59,
74, 75, 76, 79, 175, 200
antropocentrismo 96
autobiografia 28, 32, 39
autogestão coletiva 192
autoritarismo 81, 186
avaliação 48, 84, 144, 146, 150,
158, 177, 185, 192

B

Brasil 20, 40, 48, 100, 147, 151,
175, 191, 196, 199, 202
burguesas 20, 22, 59, 77, 79, 86,
106, 111, 117, 180

C

capitalismo 19, 20, 22, 25, 74, 105,
107, 117, 120, 147, 152, 153, 160,
167, 173, 175, 182, 183, 187, 192,
193, 199, 201
cidadania 95, 103, 109, 111, 185,
190, 191
científico 15, 47, 49, 54, 63, 64, 66,
67, 72, 73, 75, 76, 79, 94, 102, 107,
108, 113, 135, 136, 151, 154,
185, 196

comunista 15, 22, 26, 32, 38, 39,
46, 53, 56, 60, 75, 77, 78, 87, 98,
167, 173, 197, 202
construção imaginária 97
críticas marxistas 175
crítico-reprodutivista 23, 140, 144,
145, 148, 151, 152, 175

D

desigualdades 112, 184, 190, 193
desigualdades sociais 190, 193
dignidade 25, 116, 193
direitos de cidadania 95
direitos sociais 95

E

educação 12, 23, 88, 95, 96, 123,
139, 140, 141, 144, 147, 155, 157,
159, 163, 165, 167, 175, 196, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203
escola burguesa 183, 187, 191, 192
escola moderna 118, 120, 124,
135, 188, 190
Estado burguês 108, 178, 187
Estado Moderno 59, 95, 121
estatal burguesa 123, 185, 189
estruturalismo 19, 36, 37, 59

F

Feuerbach 15, 20, 21, 22, 25, 35,
36, 37, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 65,
66, 69, 150, 156, 161, 181, 198
formação científica 183

formação do sujeito 22, 96, 108

G

gênero 55, 103, 134, 139, 155, 159,
160, 162, 163, 167, 175, 177,
182, 184

gênero humano 155, 159, 160, 162,
163, 167, 175

Guerra Mundial 27

H

hierarquias 118, 121, 122, 123, 184,
189, 190

hierarquizadora 180

história 11, 15, 16, 17, 20, 22, 25,
26, 34, 37, 38, 39, 41, 44, 48, 49,
54, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80,
85, 96, 97, 98, 99, 104, 106, 107,
108, 126, 128, 135, 136, 141, 143,
144, 147, 148, 155, 157, 159, 162,
164, 179, 180, 181, 189, 198,
202, 203

humanismo 14, 15, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 32, 34, 36, 37, 38,
42, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 59,
60, 61, 62, 65, 67, 70, 72, 73, 74,
75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 86,
87, 88, 95, 96, 97, 109, 146, 155,
157, 175, 195, 199, 200, 204

humanista 14, 17, 19, 20, 21, 32,
37, 43, 49, 56, 59, 61, 63, 65, 66,
71, 73, 74, 76, 77, 83, 86, 106, 114,
119, 128, 135, 155, 156, 158, 159,
160, 161, 166, 167, 168, 173, 181

I

ideologia 11, 14, 15, 19, 20, 23, 25,
33, 34, 35, 36, 38, 48, 49, 50, 53,
54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68,
70, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 83,
84, 87, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 108, 112,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 138, 139, 140, 143, 153,
155, 173, 175, 177, 178, 179,
181, 191, 198

ideologia humanista 14, 59, 63, 73,
135, 155, 173, 181

imaginário 38, 100

indivíduos 25, 37, 44, 55, 97, 99,
100, 102, 103, 104, 108, 109, 110,
112, 114, 115, 120, 125, 126, 135,
136, 138, 156, 157, 160, 162, 163,
167, 169, 175, 178, 181, 188,
190, 191

inovação tecnológica 184

interpelação 22, 96, 97, 102, 105,
110, 134, 135, 138

L

legalidade 25

liberdade 20, 25, 28, 49, 50, 53, 80,
83, 104, 105, 108, 109, 111, 112,
114, 115, 136, 161

luta política 18, 38, 80, 81, 180, 181

lutas de classes 21, 60, 68, 97,
148, 195

M

manuscritos 22, 25, 26, 36, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 52, 53, 56, 57, 58,

- 62, 68, 69, 70, 80, 100, 156, 159,
160, 161, 171, 172, 200, 202
mão de obra 183
marxismo 14, 15, 16, 19, 20, 21,
25, 26, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 39,
42, 47, 52, 60, 62, 65, 72, 74, 75,
76, 77, 79, 80, 84, 85, 97, 127, 129,
132, 146, 148, 151, 154, 156, 163,
164, 166, 167, 168, 179, 198,
200, 202
marxista 15, 20, 22, 23, 25, 37, 40,
42, 45, 52, 58, 59, 75, 76, 79, 84,
85, 86, 87, 94, 102, 128, 149, 165,
168, 179, 197, 201, 202
materialismo 15, 19, 20, 21, 31, 32,
34, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 50, 63,
64, 66, 67, 69, 71, 78, 82, 84, 103,
114, 130, 156, 161, 195, 196, 200
mecanicista-positivista 97
modernidade 16, 22, 90, 94, 95, 96,
105, 106, 107, 108, 110, 111, 112,
116, 117, 118, 127, 175, 192, 201
monocultura 187
- O**
ontologia 197, 203
- P**
paradigma científico 94
paranoia 28, 151
partido 19, 21, 22, 25, 37, 38, 60,
73, 74, 75, 81, 82, 83, 85, 139, 192
Pedagogia Histórico-Crítica 96, 140,
145, 156, 157, 164, 167, 198,
201, 203
pedagogias 20, 21, 22, 23, 96, 155,
169, 173, 175
pedagogias liberais 175
perspectiva revolucionária 19,
175, 176
politecnia 183
política 17, 18, 22, 23, 26, 27, 28,
30, 32, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 45,
46, 47, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 59,
60, 61, 65, 68, 70, 71, 73, 74, 78,
79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 91, 95,
107, 108, 110, 112, 114, 115, 116,
120, 121, 129, 131, 133, 135, 140,
148, 152, 153, 164, 175, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 185, 190, 191,
192, 196, 198, 200, 201, 203
política burguesa 85, 176, 177,
180, 191
políticas educacionais 131, 139, 192
práticas sociais 68, 78, 100, 165
pré-marxista 22, 25
professora 27
projeto educativo 22, 23, 96, 153,
166, 178, 180, 181, 182, 184, 189,
191, 197
propostas pedagógicas 185
- R**
raça 103, 116, 182, 184
radicais 51, 142, 193
revolucionária 14, 16, 17, 18, 19, 26,
37, 40, 54, 66, 146, 154, 155, 172,
173, 174, 175, 176, 177, 178, 179,
181, 193

revolucionário 16, 17, 21, 23, 61,
91, 146, 167, 170, 175, 178, 180,
181, 182, 184, 189, 191, 194

S

século XX 26, 65, 85, 92, 95, 112,
117, 157, 186
social burguesa 177
socialismo 11, 26, 37, 68, 80, 83,
84, 138, 147, 196, 202
sociedade 17, 19, 20, 22, 37, 44,
47, 56, 61, 72, 78, 81, 89, 93, 95,
96, 98, 99, 100, 105, 108, 109, 110,
112, 113, 114, 115, 116, 118, 119,
123, 124, 125, 126, 132, 134, 135,

136, 137, 140, 141, 142, 144, 149,
150, 153, 156, 160, 161, 162, 163,
165, 166, 167, 169, 170, 173, 176,
179, 180, 181, 184, 187, 189, 190,
192, 193, 196, 197, 200, 203, 204
sociedade capitalista 20, 47, 105,
115, 137, 144, 149, 153, 156, 160,
162, 165, 170, 184, 193, 200
sociedade comunista 22, 197
stalinismo 21, 83
subjetividade 19, 105, 181
suicídio 28, 41
sujeito político 182

www.pimentacultural.com

CRÍTICA DA IDEOLOGIA HUMANISTA EM EDUCAÇÃO

contribuições do marxismo althusseriano