

As tendências crítico-reprodutivistas e Louis Althusser: (re)produção do conhecimento?

Paulo Augusto Bandeira Bernardino

Mestre em Educação e graduado em Filosofia, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

pauloemix@hotmail.com

Resumo

Este artigo responde a um consenso entre alguns pesquisadores da educação mediante as análises de Louis Althusser sobre a reprodução do conhecimento na escola. A escola, na perspectiva das tendências crítico-reprodutivistas, apenas reproduz as relações de produção capitalistas? Para responder tal questão, realiza-se uma exegese crítica do que Louis Althusser compreende como educação.

Palavras-chave: Educação; escola; reprodução; tendência crítico-reprodutivista.

1 (Re)produção do conhecimento em Louis Althusser?

Uma restrição receptiva das considerações de Louis Althusser sobre a educação ainda permanece restrita à obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*¹. No entanto, para ultrapassá-la, é necessário afirmar de imediato que aquelas proposições que “restringiam” a escola, na

¹ Classificação sob o nome de “tendência crítico-reprodutivista” das obras de: Bourdieu e Passeron - *A reprodução*; Althusser - *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado* e Baudelot e Establet - *A escola capitalista na França* (SAVIANI, 1987, p. 39). Observa-se uma cisão classificatória um pouco distinta, desde a década de 1980, entre as teorias da reprodução social representadas por Althusser, Bowles e Gintis, por outro lado, as teorias da reprodução cultural pelos trabalhos de Bourdieu e seus colegas e Basil Bernstein (GIROUX, 2004, p. 108.) De acordo com Maria Alice Nogueira, tem-se como representante da teoria da reprodução cultural principalmente Bourdieu, Passeron e seus seguidores. Já representando a teoria da reprodução de filiação marxista, principalmente Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis (NOGUEIRA, 1990, p. 50).

perspectiva de Louis Althusser, a um simples aparelho “reprodutor” das relações e do modo de produção capitalista do Estado pela via de seu aparelho ideológico deverá ser “negada”. De forma direta: a escola² não reproduz as “relações” de produção capitalista, mas, na perspectiva de Louis Althusser, ela reproduz as “condições” de produção do modo de produção capitalista: “É somente no próprio seio dos *processos* de produção e de circulação que esta reprodução é *realizada*” (ALTHUSSER, 1970, p. 36)³. Essa “reprodução” não é mais que uma afirmação tautológica, cuja contribuição inauguradora, para o entendimento da escola, compreende que essa instituição é o resultado indiscutível das relações sociais e que é comparável a qualquer outro fato social (DURKHEIM, 1978).

A tautologia presente nessa forma de compreender as formas reprodutivistas justifica-se: porque, se há um modo de produção determinado e a escola está inserida nele, ela “reproduzirá” direta ou indiretamente as “condições”⁴ de um modo de produção determinado, seja ele capitalista ou não sob o primado da luta de classes. Como viver um modo de produção diferente daquele no qual o indivíduo e a escola inserem-se? Essa questão não restringe a instituição escolar a um imobilismo reafirmador⁵, não se trata disso. Não é efetuar o movimento de investir na superestrutura para em seguida mudar a escola⁶. O que se quer afirmar é que o

² Instituição escolar.

³ Essa proposição de Louis Althusser encontra-se em seu *post scriptum*, diga-se de passagem, presente na publicação original de *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (ALTHUSSER, 1970) da revista *La Pensée*.

⁴ Ressalta-se o cunho crítico do modo reafirmador das posições de Walter Evangelista juntos aos escritos de Louis Althusser. No entanto, é inegável sua contribuição para compreender melhor como a noção de “reprodução” deverá ser tratada: “estes aparelhos ideológicos de Estado reproduzem as condições sob as quais se dá a luta de classes. Reproduzem as condições do conflito e não o resultado dele. Logo, permite considerar a famosa oposição produção x reprodução de um ponto de vista bem mais rico e complexo (EVANGELISTA, 2003, p. 211). Retoma-se aqui essa proposição que foi “apenas” exposta no capítulo 1 sem as devidas considerações.

⁵ Para observar a “negação” de um funcionalismo imobilizador dos aparelhos ideológicos de Estado, basta recorrer às *Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*: “penso que não foram lidas, com a devida atenção, as notas finais de meu ensaio, que destacam o caráter <<inconcluso>> de minha análise, e colocava, explicitamente, no centro da minha concepção, a luta de classe. Pode-se dizer, de fato, que a característica que pode-se extrair de Marx sobre a ideologia é afirmar o primado da luta de classes sobre as funções e o funcionamento do aparelho de Estado, dos aparelhos ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1995, p. 253).

⁶ Fundamento da crítica de Snyders (1977, p. 10).

modo de produção em que se vive é capitalista. A escola e outras instituições participam de forma direta ou indireta na manutenção desse modo de produção sejam instituições públicas ou privadas (ALTHUSSER, 1970, p. 14).

O escrito *Idéologie et appareils idéologiques d'état* é acompanhado do subtítulo destacado entre parênteses (Notas para uma pesquisa)⁷ (ALTHUSSER, 1970, p. 3). É a partir de uma nota para pesquisa que se deduz que toda discussão de *Idéologie et appareils idéologiques d'état* tem por finalidade fomentar questões: Qual é a questão principal desse escrito? Quais aparelhos ideológicos contribuem para o processo de reprodução das condições do modo de produção capitalista?⁸ Contesta-se, por outro lado, que todo “projeto” deverá ser acompanhado de uma resposta, mesmo que parcial. Seja a resposta de Louis Althusser: “Os AIE *contribuem*, como elemento deste processo, com esta reprodução. Mas o ponto de vista de sua simples contribuição permanece de difícil compreensão” (ALTHUSSER, 1970, p. 36). Perante a operação dedutiva dessa diferente maneira de compreender a escola como um aparelho ideológico de Estado, rechaça-se a forma “panfletária”⁹ de um imperativo axiomático pronto e que objetiva apenas sua divulgação.

Essa forma precedente de “negar” a escola como “simples reprodutora” das relações de produção capitalistas não é suficiente. Para além da relação entre a escola e o modo de produção no qual ela mesma está inserida, é necessário afirmar também que a escola “não” reproduz os conhecimentos veiculados ou ditados pelo modo de produção capitalista:

Inspirei-me diretamente no próprio escrito de Marx¹⁰, que utiliza em diversas oportunidades o conceito de <<produção>> de conhecimentos, para antecipar minha tese central: a idéia do conhecimento como *produção*. (ALTHUSSER, 1976, p. 153).

⁷ Em nota original do escrito, o editor ratifica o caráter inconclusivo do percurso seguido por Althusser no artigo que se apresentará: “As idéias expostas devem ser consideradas apenas como uma introdução a uma discussão [N.D.L.R.]” (ALTHUSSER, 1970, p. 3, nota 1).

⁸ A formulação dessa questão não é *ipsis litteris* da forma que Louis Althusser a formula, mas pretende deixar claro o objetivo de seu artigo.

⁹ Utiliza-se esse termo da mesma maneira que os textos de Marx foram recebidos ao longo da tradição marxista.

¹⁰ Althusser cita a *Introdução de Marx de 1857* (ALTHUSSER, 1976, p.153).

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

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

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

Quais seriam, então, as características do processo de produção do conhecimento empreendido por Louis Althusser diante de Lênin do *Que fazer?* Esse questionamento é necessário, já que é a partir daí que se pode fundamentar que há em Louis Althusser uma forma exacerbada e restrita da “produção” do conhecimento¹¹. Para compreender as características dessa produção dos conhecimentos, é preciso definir onde o conhecimento é veiculado e quem são os responsáveis por sua produção.

Onde o conhecimento é produzido? Em meio a uma “filosofia universitária” (ALTHUSSER, 1969b, p. 11, 17, 18), na “filosofia universitária francesa” (ALTHUSSER, 1969b, p. 13), sendo mais específico. Os processos de produção do conhecimento são veiculados no interior de uma instituição formal¹²:

A ação dos comunistas no mundo da Universidade e no mundo da Pesquisa científica que lhe é

¹¹ Delimita-se de início que essa forma de produção do conhecimento não é uma forma de produção “social” do conhecimento.

¹² As “escolas”, mesmo que de formação e orientação de cunho marxista sob a figura de um professor que distribui seu conhecimento aos alunos, as “universidades” e os institutos de pesquisa “acadêmica”.

naturalmente ligada, quer dizer a ação dos comunistas estudantes, professores, pesquisadores e funcionários da administração deve ser conduzida sobre uma base comum, comportando:

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

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

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

O autor recai com frequência em uma maneira extenuada de considerar a formação humana para além dos meios institucionais. A afirmação de uma formação humana faz jus à forma crítica de Thompson quanto ao confinamento da autoformação do homem em meios institucionais formais:

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

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

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

São esses os locais e as personagens do “universo” da produção de conhecimentos propostos por Louis Althusser. No entanto, deve-se recorrer a Lênin, do *Que fazer?* Para Lênin (2006), o movimento espontâneo do proletariado é uma forma embrionária do consciente¹³. Pode-se observar, como fonte declarada mesmo em sua autocrítica de julho de 1970, a permanência de Lênin como fonte primária para as formas de conceber os processos de produção do conhecimento para a perspectiva de Althusser, visto que:

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

É dessa reafirmação¹⁴ de sua fonte que Althusser declara-se um “marxista-leninista” e é necessário observar isso para compreender a noção de educação no filósofo francês. Essa declaração deflagra uma forma “epistêmica” de analisar o conhecimento sob a teoria marxista-leninista por meio de novas propostas metodológicas, ou, mesmo portando um conteúdo substitutivo, adquire a característica de permanência junto às formas de cientificidade das quais se partiu, isso por que:

¹³ Consciente ou consciência significam as formas de apreensão Científica para objetivar tanto uma “vida consciente” quanto uma “luta consciente” (LENIN, 2006, p.136).

¹⁴ Visto que Althusser já havia feito sua declaração de fonte direta a Lenin em 1965 em *Pour Marx* (Cf. ALTHUSSER, 1977, p. 169). Dessa forma, é imprescindível afirmar que não há mudança de postura com relação aos processos de produção do conhecimento, quanto a quem os produz, em que locais são produzidos e a quem destina-se o resultado dessa produção.

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

Observa-se uma retomada de Lênin que expõe ao mesmo tempo tanto a postura epistêmica de Althusser quanto as reflexões epistemológicas de Lênin que, como um movimento circular, denunciam a ciência dentro dos limites da própria ciência, conforme o diagrama apresentado na FIG. 1.

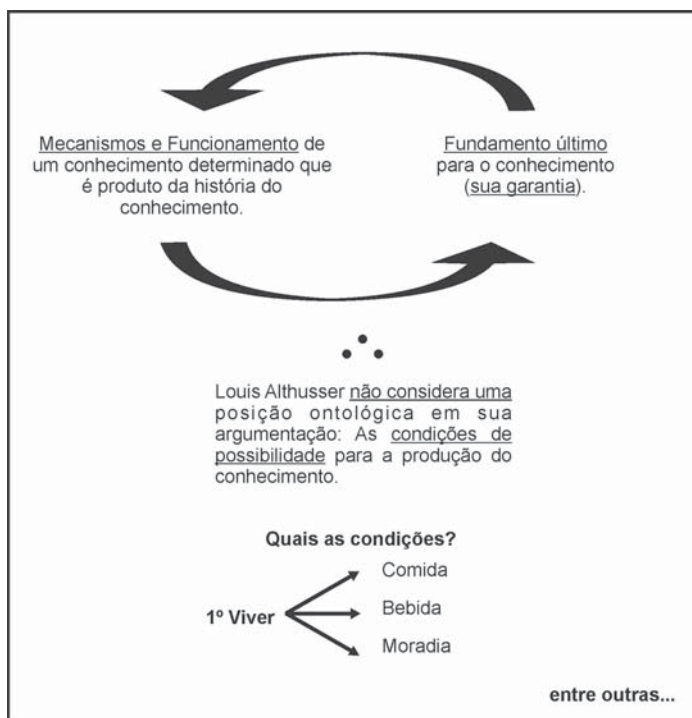


Figura 1: Diagrama de formalização epistemológica diante das propostas de Althusser.

Por outro lado, mesmo que haja um desprezo às formas de galgar um fundamento último para demonstrar a verdade, postura de um antiteoricismo, isso não garante a Althusser seu “mergulho integral” na perspectiva epistêmica, tendo em vista as formas de produção do conhecimento. Os fatores que definem ou classificam Louis Althusser nessa perspectiva espalham-se em seus escritos. Seja com a restrição das formas de produção do conhecimento detidas aos meios científicos formais, seja com as escolas, os laboratórios ou qualquer meio acadêmico.

Apesar de Althusser negar uma discussão epistêmica centrada na definição de um fundamento último para o conhecimento, ele ao mesmo tempo “não” considera as condições sociais concretas, definidas na perspectiva ontológica, como condições de possibilidade para que os conhecimentos científicos sejam produzidos. As “condições” para a produção do conhecimento traduzem-se no interior de condições do próprio trabalho teórico¹⁵, mesmo que o autor exclua as teorias do conhecimento como formas de buscar uma garantia para o conhecimento e afirme, em substituição às teorias anteriores à Marx, a história da produção dos conhecimentos.

Ser marxista-leninista, para Althusser, é partilhar das formas de compreender a relação entre teoria e prática proposta por Lenin em *Que fazer?*¹⁶

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 teórico¹⁷, como no político e de organização da social democracia (LENIN, 2006, p.161).

Observa-se um claro esforço de correlacionar teoria e prática nessas passagens de Lênin. No entanto, permanece nítida a autonomia de uma esfera em relação à outra. Como

¹⁵ Suas fontes e suas dificuldades (ALTHUSSER, 2006).

¹⁶ Essa não é uma restrição da parte do autor que escreve essas linhas, mas uma forma de delimitação dessa temática em Althusser, já que o filósofo francês cita outros textos de Lenin: *Materialismo e empiriocriticismo* (ALTHUSSER, 1969b; ALTHUSSER, 1995, p. 23), *O estado e a revolução* (ALTHUSSER, 1969b; 1995).

¹⁷ Cabe ressaltar que o trabalho de abril de 1967 publicado em *La Pensée* recebe exatamente este título: *Sur le travail théorique: Difficultés et ressources* (ALTHUSSER, 2006).

consequência disso, tem-se um caráter diminuto dessas concepções que se interpenetram¹⁸. Qual a importância dessa forma de considerar teoria e prática para definir a noção de educação em Althusser? Se teoria e prática interrelacionam-se, mas são esferas autônomas, então pode-se deduzir que investir¹⁹ os aspectos teóricos que preparam o proletariado para luta é a característica fundamental do processo educacional. É referenciando-se no texto de Lênin que se compreende a perspectiva de Althusser contra um “fundamento teórico a seu elogio servil e seu culto da espontaneidade” (LENIN, 2006, p. 138). É essa espontaneidade que Althusser irá criticar e classificar como um autodidatismo:

Mas, para apressar a assimilação de um saber existente, método que consiste em partir, munido de bons resultados <<participacionais>>, mas na sombra, é tecnicamente ruim: um trabalho coletivo voluntário tem sentido somente se é dirigido por professores ou assistentes, possuindo justamente o saber que os estudantes devem adquirir e a técnica científica da aquisição deste saber: esta técnica científica intitula-se a <<pedagogia>>. A ideologia do autodidatismo, mesmo generosa (seu entusiasmo não pode jamais de fato durar muito tempo) que se desconfia de toda forma <<direcional>>; que distingue entre os grupos de trabalho <<clássicos>> dirigidos pelos assistentes, considerados como grupos de trabalho do velho estilo e quase-passivos, e os grupos de trabalho <<autênticos>>, porque <<democráticos>> (quer dizer reticente em relação ao apoio que se pode esperar de um assistente) estes últimos grupos sendo considerados como os verdadeiros G.T.U.²⁰ nos quais os estudantes << se encarregam da responsabilidade de sua própria formação>> - esta tentação autodidática, mesmo dita <<democrática>>, repousa sobre uma concepção inexata da realidade, não somente do trabalho de pesquisa, mas mesmo do simples trabalho pedagógico (que supõe a ajuda daqueles que

¹⁸ A perspectiva crítica dessa relação entre teoria e prática será tratada com mais afinco na seção 2 deste texto.

¹⁹ Investir porque a educação visa formar um proletariado consciente de sua luta “espontânea”. Por isso, investir significa romper com essa postura espontânea, porque “a doutrina teórica da social democracia surgiu na Rússia **sem nenhuma ligação** com o crescimento espontâneo do movimento operário, sendo o resultado natural e inevitável do desenvolvimento do pensamento entre os intelectuais revolucionários socialistas” (LENIN, 2006, p. 138, grifo nosso).

²⁰ Grupos de trabalho universitário.

possuem o saber que os estudantes têm por tarefa adquirir) (ALTHUSSER, 1964, p. 93- 94).

Talvez, poder-se-ia deduzir, diante da definição de “pedagogia” descrita acima, uma valorização da profissão docente. No entanto, a profissão docente não se resume a essa relação unilateral entre o mestre e o aluno²¹. A pedagogia adquire aqui uma perspectiva “científica”, porque se edifica em um local bem específico - a sala de aula de uma universidade:

O saber distribuído é uma verdadeira ciência? Então sua distribuição corresponde verdadeiramente a uma necessidade técnica, logo a função pedagógica é em essência sã, mesmo se suas formas são relativamente <<velhas>> e a reformar. O saber distribuído é uma pura ideologia? Como em certas disciplinas ou em certos cursos? Então a função pedagógica está a serviço de uma ideologia e, logo, de uma política de classe, mesmo se as <<formas>> de ensino são muito <<modernas>>. O saber ensinado é de natureza incerta, as <<ciências>> ensinadas são de natureza ainda incertas, problemáticas, sem estatuto definido, hesitando entre a ideologia e a ciência, e se fixam geralmente no nível de técnicas carregadas de ideologia? Logo a própria função pedagógica é ambígua, com duplo emprego, técnica por uma parte, e político-ideológica por outra parte, quais que sejam as formas <<velhas>> ou modernas nas quais este semi-saber é distribuído (ALTHUSSER, 1964, p. 89).

São características específicas do discurso pedagógico: a exposição dos “princípios” fundamentais do marxismo e a simplicidade e clareza de seu discurso, portanto, acessível às massas. O exemplo apresentado por Althusser (2006) de um discurso pedagógico é do texto de Stálin sobre o *Materialismo dialético e materialismo histórico*. Para o filósofo, a exposição de Stálin apresenta todas as características do discurso pedagógico, por quê: a) “durante dezenas de anos ensinou o marxismo a milhões de militantes” (ALTHUSSER, 2006, p. 45); b) “expõe bem os princípios fundamentais do marxismo, e de uma maneira

²¹ Percebe-se que Althusser esqueceu-se da 3ª tese Ad Feuerbach, no entanto faz-se necessário lembrá-lo: “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 2007b, p. 533)

geralmente precisa” (ALTHUSSER, 2006, p. 45); c) “Dá as definições essenciais e sobretudo faz as distinções essenciais.” (ALTHUSSER, 2006, p. 45) e d) “Tem o mérito de ser simples e claro, portanto acessível às grandes massas” (ALTHUSSER, 2006, p. 45).

Assim, reafirmam-se as características essenciais do discurso pedagógico por meio de sua clareza de discurso e, como consequência dessa sua facilidade, a difusão de um conteúdo teórico-marxista, considerando seus princípios. De outra forma, o discurso ideológico pode ser caracterizado como aquele que tem por especificidade estar numa posição de negação das características do discurso pedagógico e científico-filosófico. Negação, já que esse tipo de discurso rechaça a exposição de princípios próprios do marxismo por meio de substituição destes pela a mera “evidência familiar” que tem como resultado a “confusão ideológica” de suas expressões e palavras (ALTHUSSER, 2006, p. 36). Destaca-se nessa qualificação uma “função pedagógica” de caráter ambíguo do saber distribuído, ora científico, ora ideológico, identificando-a como um semissaber de acordo com o conteúdo do conhecimento veiculado, mas em ambas as formas técnicas de efetivar o “conhecimento distribuído”, sua função, trata-se de uma técnica científica. Outra característica da função pedagógica é a divisão social e a divisão técnica do trabalho.

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

Observa-se que Louis Althusser reconhece que Gramsci identifica dois elementos paradoxais nessa quantificação universal entre homens e filósofos: 1- um elemento de passividade e 2- a constituição de um elemento de certa ordem das coisas, inteligível (ALTHUSSER, 1995, p. 32).

A forma “equivocada” traduz-se na compreensão de que “Gramsci considera apenas ao primeiro elemento da contradição [1], e não considera o segundo [2]” (ALTHUSSER, 1995, p. 32).

Essa perspectiva de interpretação da frase “todos os homens são filósofos” comete o erro de afirmar que o elemento de passividade se sobressai: “Distinguimos então rigorosamente 1) a filosofia espontânea dos cientistas, e 2) a concepção do mundo dos cientistas. Estas duas realidades estão unidas por laços profundos, mas podem e devem ser distinguidas” (ALTHUSSER, 1974ab, p. 100).

Observa-se que Althusser nega que há verdadeiros “requisitos” para essa possibilidade²² dos indivíduos tornarem-se filósofos, seja possuindo uma “concepção do mundo” criticamente coerente, seja ter a consciência de uma “historicidade” própria.

Para justificar sua acusação a Gramsci, Althusser constrói uma barreira intransponível entre dois tipos de filosofia: a do senso comum e a que conhece (pela razão científica):

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

Para ser justo com Gramsci, determina-se que a ideia que o povo tem da filosofia presente na expressão “tomar as coisas com filosofia” (GRAMSCI, 2006a, p. 98) possui um núcleo sadio do senso comum. Já que senso comum não é apenas sinônimo de conhecimento vulgar, mas tem características difusas e dispersas de um pensamento genérico de certa época, em certo ambiente popular, que é um produto e um dever histórico (GRAMSCI, 2006a, p. 98). Torna-se impossível a separação entre uma filosofia

²² Althusser “corrige” aquilo que já é explícito em Gramsci: “Neste sentido, não se pode mais dizer que todo homem é espontaneamente filósofo” (ALTHUSSER, 1995, p. 34).

“científica” e uma filosofia “vulgar” ou popular, se esta não é compreendida apenas como um conjunto desagregado de ideias e opiniões (GRAMSCI, 2006a,). Dessa maneira, há uma busca em Gramsci (2006a) do equilíbrio entre os intelectuais e o povo simples, negando uma filosofia caracterizada por grupos restritos de intelectuais ou uma cultura especializada, reafirmando uma filosofia que permite um contato permanente com os “simples”. É dessa forma que a filosofia torna-se histórica, por meio desse contato. Acontece, então, a passagem dos elementos intelectuais puramente individuais para se transformar em “vida”²³. Quando se opera um confronto de perspectivas, é importante observar que a proposta de Gramsci, no Caderno 12, de elevação intelectual das massas não se restringe apenas a esta elevação, mas aos limites da divisão entre os intelectuais e os “simples” (GRAMSCI, 2006 a, p. 102).

2 A formação humana e a escolha ontológica

Empreende-se uma ação reafirmadora no que tange às formas de produção do conhecimento, examinando sua “maneira de proceder” (MARX, 1978a, p. 117). Em contraposição a essa perspectiva, destaca-se uma forma filosófica “científica” centrada nas chamadas “filosofias da ciência” empreendidas pelo neopositivismo, representado principalmente pelo chamado “círculo de Viena” (HAHN; NEURATH; CARNAP, 1986, p. 19). Desse círculo, o destaque recai em Rudolf Carnap, mas suas fontes estão, desde os fins do século XIX, com o papel significativo dos escritos de Ernest Mach (MOULINES, 1982, p. 320)²⁴. Destaca-se o papel da matematização ou dos procedimentos da física-matemática, servindo de conteúdo de um aparato metodológico destinado a orientar as especificidades da efetividade dada²⁵.

²³ Movimento assegurado pela política.

²⁴ Desde 1885, com a publicação da *Análise das sensações*, de Ernest Mach.

²⁵ Ao definir a tarefa a qual é objetivo da análise lógica, Rudolf Carnap afirma que essa é “a investigação dos fundamentos do conhecimento, é o que entendemos como ‘filosofia científica’ em contraposição com a metafísica” (CARNAP, 1965, p. 84, grifo nosso).

A efetividade é “dada” uma vez que há regras que regem os fatos concretos que são oferecidos e passíveis de uma intervenção científica. A essa forma metodológica de um procedimento lógico-gnosioepistêmico se contrapõe uma forma instituidora ontológica. Ao caracterizar essa forma ontológica primígena, estabelece-se o papel das faculdades intelectuais humanas destituídas de uma organização metodológica que impõe uma normalização reguladora da efetividade dada. Essa normalização é fruto de uma tradição marxista que se estabelece durante a Segunda Internacional, mas que veio se desenvolvendo por meio de uma concepção de ciência proveniente de uma correlação do marxismo com os moldes metodológicos das ciências biológicas, especialmente o darwinismo.

Em contraposição, ressalta-se o papel receptivo da consciência perante o caráter concreto-ôntico da totalidade complexa dada, mas observa-se a importância significativa dos procedimentos do pensamento em seu caráter ativo-teleológico de suas elaborações, visando à resolução de situações em que a própria *práxis* impõe. Destaca-se uma forma de *práxis* que pressupõe uma interação teórica inseparável dos aspectos cotidianos ou das contradições reais. Desvanecem-se os aspectos restritivos da divisão entre um objeto - aspectos empíricos - e o sujeito - seus aspectos subjetivos. Demonstra-se uma correlação e reformulação teórica entre um sujeito - como homem ativo - e um objeto - como atividade sensível. Conclui-se uma íntima relação entre a *práxis* e a atividade subjetiva, desmascarando uma falsa impermeabilidade entre teoria e prática na constituição dos processos de produção e reprodução social do conhecimento.

Assegura-se uma forma de produção do conhecimento para além da caracterização científica do mesmo. Dessa forma, compreende-se que a noção de educação esteve “presente” no decorrer dessas análises em caráter ampliado, considerando-a como uma “formação humana”. A caracterização da formação humana na perspectiva de István Mészáros não

se restringe a processos instituídos por uma educação formal e: “Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

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

Dessa forma, ultrapassa-se a restrição atributiva de compreender a produção de conhecimento gerada e gerenciada apenas por meios formais ou institucionalizados²⁶, tal como se houvesse locais apropriados para a produção do mesmo. A afirmação do caráter teleológico do trabalho como atividade sensível direcionada a um fim é um exemplo da negação de tal institucionalização formal. Sua capacidade de edificação teleológica exterior ao homem e ao mesmo tempo edificadora de sua própria formação, o seu caráter subjetivo, justifica essa negação e restrição formal dos conhecimentos produzidos e adquiridos.

²⁶ Compreende-se, para o tema proposto neste artigo, essa instituição representada pela escola. Mas essa transcendência não nega a escola como uma das fontes de constituição da produção e reprodução do conhecimento em suas diversas formas.

Referências

ALTHUSSER, L. Problèmes étudiants. *Nouvelle Critique: Revue Du Marxisme Militant*, Paris, n. 152, p.80-111, jan. 1964.

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

ALTHUSSER, L. *Lénine et la philosophie*. Paris : François Maspero, 1969b.

_____. Idéologie et Appareils Idéologiques d' État. *La Pensée. Revue du Rationalisme Moderne*, Paris, Editions Sociales, n. 151, mai-juin, 1970.

_____. *Éléments d' Autocritique*. Paris: Librairie Hachette, 1974aa.

_____. *Philosophie et philosophie spontanée des savants (1967)*. Paris: François Maspero, 1974ab.

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

_____. *Pour Marx*. Paris: François Maspero, 1977.

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. *Sur la politique du Parti à l'égard des travailleurs intellectuels*. Archives départementales de Seine-Saint-Denis et des Archives du PCF, des « Fonds Waldeck Rochet », boîte 7, dossier 2. Disponível em: <<http://www.gabrielperi.fr>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

CARNAP, R. La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. In: AYER, A. J. *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.

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

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

EVANGELISTA, W. J. A filosofia do marxista Althusser e a psicanálise. In: BOITO JUNIOR, A. *et al. Marxismo e ciências humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

GIROUX, H. A. *Teoría y resistencia en educación*. Una pedagogía para la oposición. 6. ed. México: Siglo XXI editores, 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 4. ed. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HAHN, H.; NEURATH, O.; CARNAP, R. A concepção científica do mundo - O Círculo de Viena. Tradução de Fernando Pio de Almeida Fleck. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, São Paulo, n. 10, p. 5-20, 1986.

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

MARX, K. Introdução à crítica da economia política. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. Ad Feuerbach (1845). In: _____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007b.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

The critical-reproductive tendencies and Louis Althusser: (re)production of knowledge?

Abstract

This article answers to a consensus among some researches in the education field through Louis Althusser's analysis of the reproduction of knowledge in the school. Does the school, in the critical-reproductive tendency perspective, simply reproduce the capitalist production relations? To answer this question, we do an interpretation of Louis Althusser's understanding of education.

Keywords: education; school; reproduction; critical-reproductive tendencies.

Recebido em: 29/9/11

Aprovado em: 9/1/12