



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEX LINS FERREIRA

PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA CONS-CIÊNCIA:
ELEMENTOS PARA UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO EM
LOUIS ALTHUSSER

Recife
2024

ALEX LINS FERREIRA

**PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA CONS-CIÊNCIA:
ELEMENTOS PARA UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO EM
LOUIS ALTHUSSER**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de grau de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação

Orientador: André Gustavo Ferreira da Silva

Recife

2024

ALEX LINS FERREIRA

**PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA CONS-CIÊNCIA: ELEMENTOS PARA
UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO EM LOUIS ALTHUSSER**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de grau de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Data de aprovação: 08/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Gustavo Gilson de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valério (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Marcos Cassin (Examinador Externo)
Universidade de São Paulo (USP)

A Áurea Lins Ferreira e Amaro Noberto Ferreira (*in memoriam*), meus pais inesquecíveis que viverão sempre no mais profundo da minha alma, a eles devo a minha vida, crença e luta por um mundo melhor e mais justo.

À minha esposa, Márcia Maria José Florêncio, pelo companheirismo, compreensão e afeto.

Aos meus queridos e amados filhos: Nicolás Lins Ferreira e Jonatan Florêncio Ferreira.

À minha filha, Alayde Nicolle Florêncio Ferreira, razão da minha máxima felicidade.

Ao caríssimo professor André Gustavo Ferreira da Silva. Meu orientador, colega, amigo e irmão que desde o meu mestrado teve o afeto e a compreensão em me ter como orientando. Com ele aprendi muitas coisas, entre elas que o conhecimento só tem sentido e significado quando nos tornamos mais humildes, compreensíveis, participantes e engajados em um projeto de vida social em que todos sejam conhecidos e reconhecidos como humanos na sua dignidade e plenitude. Ao senhor, a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao Altíssimo Deus, pela sua Bondade e Misericórdia por ter permitido e me concedido todas as condições e muita Vida para ter chegado até o final deste trabalho.

A todos os meus familiares que contribuíram de maneira direta ou indireta para este trabalho acontecer.

À classe trabalhadora a qual pertenço, com suas experiências, práticas sociais, organização política, resistência, luta e combate frente a todas as formas de dominação, que me inspirou a fazer este trabalho em meio a uma conjuntura de retrocessos em todos os níveis.

A todos os professores examinadores da minha banca, que ao receberem o nosso convite se prontificaram incondicionalmente, contribuindo de maneira ímpar para que este trabalho se efetivasse.

A todos os meus colegas de profissão e agentes educativos do chão da minha escola, que me incentivaram e contribuíram com palavras e ações estimuladoras para aqui eu ter chegado.

A todos os meus professores, desde os da minha infância até os dos dias atuais, pela sua compreensão, dedicação, carinho e por nunca terem desistido de acreditar que os filhos da classe trabalhadora podem contribuir para uma sociedade mais justa e humana.

A todos os meus colegas de curso, que nos momentos mais difíceis da minha vida sempre me ajudaram com muita humildade e carinho, entre eles: o Prof. Dr. Max Rodolfo Roque da Silva, o Prof. Dr. Juliano Sistheirenn e o doutorando Prof. Reginaldo José Silva.

À minha gestora, colega e irmã da Escola Municipal da Guabiraba, Profa. Dra. Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti. Exemplo de mulher guerreira, profissional e um ser humano maravilhoso. Uma gestora envolvida e compromissada com a emancipação da classe trabalhadora.

Ao meu gestor, colega e amigo da Escola Estadual Professora Gercina Fernandes Rodrigues, Prof. Francisco José Lemos Tavares, que não mediu esforços para me ajudar no percurso deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) desta universidade pelo profissionalismo, respeito e afeto com que sempre me trataram.

Tudo o que escrevemos é evidentemente marcado por nossas experiências e por nossas ignorâncias. Aí se encontram, pois, inexatidões e erros. Nossos textos e fórmulas são, portanto, provisórias, e destinadas a uma retificação. Em filosofia é como

em política: sem crítica não há retificação. Pedimos que nos sejam dirigidas críticas marxistas-leninistas.

(ALTHUSSER, 1968, p. 164)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo mostrar que existem, na tradição do pensamento do filósofo francês Louis Althusser, elementos para um pensamento pedagógico crítico, cuja principal contribuição está em torno da ressignificação que o pensador faz sobre o que ele denomina de aparelhos ideológicos de Estado e sobre as ideologias. Para atingirmos o objetivo proposto, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos. No primeiro, mostramos uma breve biografia de Louis Althusser, os porquês da escolha da pesquisa, os objetivos do presente trabalho, bem como a metodologia e a justificativa. O segundo trata das duas principais teorias que influenciaram o pensamento althusseriano: o marxismo e a psicanálise. Do marxismo, Althusser se apropriou e incorporou várias das suas categorias, entre elas: Estado, ideologia, sujeito, luta de classes, aparelho de Estado, materialismo histórico-dialético, modo de produção, estrutura e infraestrutura, revolução, emancipação da classe trabalhadora. Da psicanálise, foi, entre outras teorias, influenciado pela concepção de sujeito descentralizado, não fixo, bem como pela ideia de que a ideologia é eterna como o inconsciente freudiano a partir de uma leitura lacaniana. O terceiro capítulo aborda a recepção do pensamento althusseriano pelos principais pensadores das pedagogias da consciência no Brasil, destacando-se, entre eles, Paulo Freire e Dermeval Saviani, sendo estes herdeiros de uma concepção de sujeito moderno. E, por fim, vem o quarto capítulo, que consolida as contribuições de Louis Althusser para um pensamento pedagógico crítico. Para este filósofo, os aparelhos ideológicos de Estado são conhecidos e reconhecidos não apenas como espaços da reprodução da ideologia dominante, mas também lugares e meios de resistência, luta de classes, disputa de poder e educação-formação da classe trabalhadora, enquanto as ideologias, na compreensão do autor, se apresentam como elementos fundamentais na e para a formação dos sujeitos, pois todos os aparelhos ideológicos de Estado são atravessados por ideologias.

Palavras-chave: Louis Althusser; pedagogias da consciência; aparelhos ideológicos de Estado; ideologias; educação-formação dos sujeitos.

ABSTRACT

This work's main objective is to show that there are, in the tradition of thought of the French philosopher Louis Althusser, elements for critical pedagogical thinking, whose main contribution is around the resignification that this thinker makes about what he calls ideological State Apparatuses and about ideologies. To achieve the proposed objective, we divided this work into four chapters. In the first, we show a brief biography of Louis Althusser, the reasons for choosing the research, the objectives of the present work, as well as the methodology and justification. The second deals with the two main theories that influenced Althusserian thought: Marxism and psychoanalysis. From Marxism, Althusser appropriated and incorporated several of its categories, including: State, Ideology, Subject, Class Struggle, State Apparatus, Historical-Dialectic Materialism, Mode of Production, Structure and Infrastructure, Revolution, Emancipation of the Working Class. From psychoanalysis, he was, among other theories, influenced by the conception of the Decentralized, non-fixed Subject, as well as the idea that ideology is eternal like the Freudian Unconscious from a Lacanian reading. The third chapter addresses the reception of Althusserian thought by the main thinkers of the pedagogies of consciousness in Brazil, highlighting among them Paulo Freire and Dermeval Saviani, who are heirs of a conception of the modern subject. And, finally, the fourth chapter, which consolidates Louis Althusser's contributions to critical pedagogical thinking. For this philosopher, the ideological State Apparatuses are known and recognized not only as spaces for the reproduction of the dominant ideology, but also places and means of resistance, class struggle, power dispute and education-training of the working class. While ideologies, in the author's understanding, present themselves as fundamental elements in and for the formation of subjects, therefore, all ideological State Apparatuses are crossed by ideologies.

Keywords: Louis Althusser; Pedagogies of Consciousness; Ideological State Apparatus; Ideologies; Education-Training of Subjects.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de ce travail est de montrer qu'il existe, dans la tradition de pensée du philosophe français Louis Althusser, des éléments de pensée pédagogique critique, dont l'apport principal se situe autour de la resignification que ce penseur fait de ce qu'il appelle les Appareils idéologiques d'État. idéologies. Pour atteindre l'objectif proposé, nous avons divisé ce travail en quatre chapitres. Dans la première, nous montrons une brève biographie de Louis Althusser, les raisons du choix de la recherche, les objectifs du présent travail, ainsi que la méthodologie et la justification. La seconde traite des deux principales théories qui ont influencé la pensée althussérienne: le marxisme et la psychanalyse. Du marxisme, Althusser s'est approprié et incorporé plusieurs de ses catégories, notamment: État, idéologie, sujet, lutte de classes, appareil d'État, matérialisme historico-dialectique, mode de production, structure et infrastructure, révolution, émancipation de la classe ouvrière. Issu de la psychanalyse, il a été, entre autres théories, influencé par la conception du Sujet décentralisé et non fixé, ainsi que par l'idée que l'idéologie est éternelle comme l'Inconscient freudien d'une lecture lacanienne. Le troisième chapitre aborde la réception de la pensée althussérienne par les principaux penseurs des pédagogies de la conscience au Brésil, en soulignant parmi eux Paulo Freire et Dermeval Saviani, héritiers d'une conception du sujet moderne. Et enfin le quatrième chapitre, qui consolide les apports de Louis Althusser à la pensée pédagogique critique. Pour ce philosophe, les Appareils idéologiques d'État sont connus et reconnus non seulement comme des espaces de reproduction de l'idéologie dominante, mais aussi comme des lieux et des moyens de résistance, de lutte des classes, de conflits de pouvoir et d'éducation-formation de la classe ouvrière. Alors que les idéologies, selon la compréhension de l'auteur, se présentent comme des éléments fondamentaux dans et pour la formation des sujets, tous les appareils idéologiques d'État sont donc traversés par des idéologies.

Mots clés: Louis Althusser; Pédagogies de la Conscience; Appareil d'État idéologique; Idéologies; Éducation-Formation des matières.

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	12
2	CAPÍTULO II - A INFLUÊNCIA, APROPRIAÇÃO E INCORPORAÇÃO DO MARXISMO E DA PSICANÁLISE NO PENSAMENTO DE LOUIS ALTHUSSER	25
2.1	INTRODUÇÃO	25
2.2	SOBRE O ESTADO E OS SEUS APARELHOS	26
2.3	SOBRE AS IDEOLOGIAS, SUJEITOS E CONSCIÊNCIA	35
2.4	LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	65
3	CAPÍTULO III - A RECEPÇÃO DO PENSAMENTO ALTHUSSERIANO PELOS PENSADORES DAS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA NO BRASIL	94
3.1	O QUE SÃO AS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA?	94
3.2	INTRODUÇÃO GERAL AOS PENSADORES DAS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA	95
3.3	PAULO FREIRE (1921-1997)	104
3.3.1	<i>Introdução</i>	104
3.3.2	<i>Educação, ideologia-reprodução</i>	106
3.3.3	<i>Educação-formação: os sujeitos</i>	113
3.4	DERMEVAL SAVIANI (1945-)	118
3.4.1	<i>Introdução</i>	118
3.4.2	<i>A escola e a educação-formação dos sujeitos</i>	119
3.4.3	<i>As teorias “crítico-reprodutivistas”</i>	125
4	CAPÍTULO IV - LOUIS ALTHUSSER: PARA ALÉM DAS CRÍTICAS DOS TEÓRICOS DAS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA – ELEMENTOS PARA UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO	133
4.1	INTRODUÇÃO	133
4.2	AS IDEOLOGIAS E OS SUJEITOS	135

4.3	LUTA DE CLASSES E DISPUTA DE PODER NOS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO	139
4.4	ESCOLA, IDEOLOGIAS E EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O PENSAMENTO ALTHUSSERIANO	183

1 CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Louis Althusser nasceu na Argélia, mais precisamente na cidade de Birmandreis (atualmente Bir Mourad Raïs), no dia 16 de outubro de 1918, e veio a falecer no dia 22 de outubro de 1990. Seu pai, Charles Althusser, era bancário. Seus estudos de filosofia na École Normale Supérieure (ENS) começaram em agosto de 1939, mas vieram a ser interrompidos em setembro, quando foi preso pelo exército alemão, passando cinco anos num campo de prisioneiros de guerra.

Foi no campo de concentração que Althusser se aproximou do movimento comunista (sua origem era católica), a partir do contato que teve com militantes do Partido Comunista Francês (PCF). Aprendeu sobre o marxismo na prisão com o francês Pierre Corrèges. Após a sua libertação, ele retomou os seus estudos de filosofia na ENS, obtendo em 1948 o seu diploma de estudos superiores com uma tese sobre Hegel orientada por Gaston Bachelard. Nesse mesmo ano, Althusser filiou-se ao PCF.

Também na ENS, conheceu Georges Lesèvre, um ex-aluno de Lyon que, como ele, havia atrasado seu ingresso na escola por ter participado da resistência francesa durante a guerra. Através dele, Althusser entra para a juventude republicana. Também por meio dele vai conhecer Hélène, socióloga e militante comunista que participou da resistência francesa durante a 2ª Guerra Mundial, e com ela se casa.

A sua vida terá uma grande reviravolta com o assassinato da sua esposa, Hélène Rytman em plena noite de amor em novembro de 1980. O pensador francês sofria desde criança de problemas psiquiátricos. A partir desse momento, Althusser “desaparece” do meio acadêmico e só irá reaparecer academicamente em 1990, em virtude de sua morte, e em 1992, quando da publicação de suas duas autobiografias, a primeira escrita em 1976, intitulada *Os fatos*, e a segunda, em 1985, com o título *O futuro dura muito tempo*.

A despeito da publicação de alguns artigos sobre filosofia política moderna e epistemologia, sua notoriedade acadêmica emerge em 1959, com a publicação do seu livro *Montesquieu, a política e a história*. Foi, todavia, entre os anos 1960 e 1965 que Althusser começou a ter reconhecimento internacional, tanto no campo do marxismo como também no meio universitário, a partir da publicação de dois livros seus, *A favor de Marx (Pour Marx)* e *Ler O capital*, sendo o primeiro uma coletânea de artigos

publicados em revistas e o segundo um livro coletivo que contou com as contribuições de seus alunos Étienne Balibar, Jacques Rancière, Roger Establet e Pierre Macherey. Ao lado desses alunos, em torno dele somaram-se outros jovens intelectuais, como François Matheron, Alain Badiou, Nicos Poulantzas, Jacques Bidet, Dominique Lecourt, Régis Debray, Emmanuel Terray, Pierre Raymond, Michel Pêcheux, Christian Baudelot, Yves Duroux, François Régnaud, Jacques Alain-Miller, Nicole-Édith Trévenin, Bernard Edelman, além da aproximação do veterano professor de economia Charles Bettelheim.

Conheceu e conviveu com grandes pensadores de sua época, na França. Foi aluno de Desanti e Merleau-Ponty, polemizou com Sartre, foi amigo de Lacan, Foucault e Poulantzas, se inspirou em Cavallès e Canguilhem, entre outros. Em seus primeiros anos de escola, era grande conhecedor do pensamento de Descartes, Malebranche, Pascal, Platão e sabia um pouco de Hegel, Kant, Bachelard, Rousseau, Espinosa e Bergson.

Quanto a Marx, ao entrar para a escola, tinha pouco conhecimento, mas em pouco tempo passou a ser um grande conhecedor de sua obra.

Althusser é reconhecido como pensador marxista. Entre outros textos, publicou *Freud e Lacan* (1965), *Lenin e a filosofia* (1968), *Aparelhos ideológicos de Estado* (1970), *Resposta a John Lewis* (1972), *Elementos de autocrítica* (1973), *Posições I e II* e *Marx e Freud* (1976). Em 1978, escreveu uma severa crítica ao Partido Comunista Francês, *O que não pode mais durar no PCF*. Também escreveu duas autobiografias, uma com o título *Os fatos*, de 1976, e a segunda intitulada *O futuro dura muito tempo*, de 1985, sendo a primeira escrita antes de ter assassinado sua esposa Hélène e a outra, após o fato. Ambas foram publicadas depois de sua morte em 1990.

Suas obras tiveram grandes repercussões na França e em vários países, principalmente da América Latina. A influência de Althusser na América Latina se deu, em grande parte, através de uma de suas alunas, na primeira metade da década de 1970, a chilena Marta Harnecker, que, ao voltar para o continente americano, especificamente para Cuba, elaborou um manual de materialismo histórico. Apesar de não ser muito bom, na afirmação de Althusser, era a única obra do gênero no continente, e sua tiragem de aproximadamente dez milhões de exemplares serviu como importante instrumento de formação teórica e política para milhares de militantes.

Essa influência fez Althusser ser alvo de elogios, como o de grande pensador marxista, mas também de críticas severas e de filiações a correntes filosóficas, como a estruturalista e a funcionalista.

Dentre as várias identificações filosóficas, é com o estruturalismo que mais surgiram polêmicas. Essa questão pode ser entendida numa conjuntura em que o marxismo se achava “ameaçado”, sobretudo depois de 1956, data do XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), período em que os limites do Estado soviético passaram a ser o centro dos debates internos e externos à União Soviética.

Althusser participou do debate, e sua contribuição pode ser entendida em dois momentos distintos. O primeiro culmina em 1965, no qual tenta demonstrar o vigor científico do Materialismo Histórico, porém naquele momento sua cientificidade estava encoberta por ideologias. Para tal conclusão, no segundo momento, utilizou-se da categoria de ruptura de Bachelard, e esse procedimento levou ao exagero de opor a ciência à ideologia, resultando na secundarização da luta de classes em suas análises.

O impacto de suas teses também acabou por influenciar outros intelectuais, como Maurice Godelier, Michel Mialle, Maria-Antonieta Macciocchi e Christine Buci-Glucksmann, e, ainda, atraiu a atenção internacional de uma nova geração de intelectuais que foram influenciados por seus conceitos, dentre os quais se destacam Perry Anderson, Stuart Hall, Paul Hirst, Bernard Hindess, Ernest Laclau, Emílio de Ípola, Marta Harnecker e Augustín Coeva.

É importante ressaltar que os marxistas que seguiram a perspectiva althusseriana não se ativeram apenas ao campo da filosofia (epistemologia), mas, sim, enveredaram por diversos campos do conhecimento, como ciência política, antropologia, sociologia, pedagogia, literatura e artes, economia, direito, linguística, psicanálise, história, sem falar em suas intervenções nas análises de conjuntura da sua época até os dias atuais.

A tese principal e outras secundárias que este trabalho pretende responder não foram uma escolha aleatória para cumprir apenas um dos requisitos acadêmicos, mas se originaram a partir das minhas práticas e experiências na graduação e, mais ainda, como profissional da educação no chão da escola.

Minha graduação foi a licenciatura plena em Filosofia, concluída ainda no final da década de 1980, na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), em pleno período da redemocratização do Brasil. Lá tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas que apresentavam como um dos seus principais objetivos analisar e problematizar a educação, seu processo, suas contradições, sua história, sua função e seus fundamentos. Três das disciplinas se destacavam nesse campo, a saber: Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação. No decurso das disciplinas, sempre as teorias denominadas de “crítico-reprodutivistas” e especificamente o pensamento de Althusser, sobretudo o seu texto *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de 1971, apareciam em um debate muito significativo e acalorado. Mas um dos principais pontos que me inquietava nessas análises e reflexões era a afirmação de que tais teorias, mesmo sendo consideradas críticas, condenavam a escola à simples reprodução da ideologia dominante, ao determinismo estrutural e cultural e, mais ainda, que seus pensadores se limitaram apenas a denunciar as mazelas da instituição, mas não anunciaram possíveis elementos para sua transformação. Dessa afirmação, discordamos. Os pensadores das pedagogias da consciência, pelo fato de terem como primado uma concepção de sujeito consciente, autônomo e autoconsciente, herdada do pensamento moderno, desconsideraram outras concepções de sujeito, especificamente aqui a concepção althusseriana, que na nossa compreensão ampliam e enriquecem as reflexões sobre os sujeitos e conseqüentemente a sua educação-formação. Nesse sentido, a interpretação e a compreensão de que o filósofo francês foi um pensador apenas “crítico-reprodutivista” se apresentam como um reducionismo.

Após a conclusão do curso, ingressei, em pouco tempo, como professor na Rede Estadual Pública de Ensino de Pernambuco e na Prefeitura Municipal do Recife, onde permaneço até hoje. Nas minhas experiências de professor diretamente convivendo há quase três décadas no chão da escola, e especificamente nas mais variadas salas de aula e modalidades de ensino, como Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, Travessia, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as escolas chamadas de ensino integral, fui percebendo o quanto as ideais althusserianas estavam e estão materializadas e vivenciadas nas relações dentro do espaço escolar e no seu entorno.

Tentava em alguns momentos revisitar as ideias dos teóricos “crítico-reprodutivistas”, bem como as de outros pensadores das pedagogias crítico-libertadoras, e particularmente, as ideias althusserianas. Já nesse período da minha vida, era simpático às ideias de Althusser e tinha vontade de me aprofundar no seu pensamento e tentar responder algumas das inquietações que me acompanhavam desde a época da minha graduação. Mas o cotidiano da vida de um professor não é nada fácil, principalmente o da Educação Básica. Até mesmo porque inexiste no Brasil, e especificamente em Pernambuco e no Recife, uma política de valorização da educação escolar que prime pela emancipação da classe trabalhadora, e menos ainda do professor em todas as suas dimensões.

Após quase duas décadas, com muita perseverança e empenho, mesmo com meus limites consegui chegar ao mestrado, momento este ímpar e feliz da minha vida pessoal, política, ideológica e profissional, pois não é comum, em uma sociedade racista com tantas injustiças sociais como a nossa, um homem negro e pobre como eu ter chegado a esse nível acadêmico. Os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas no percurso do mestrado, juntamente com a concretização da dissertação (Ferreira, 2015) cujo tema versou sobre o conceito de educação em Althusser, contribuíram de maneira decisiva para minha prática pedagógica, bem como para a relação com meus colegas e comunidade extramuros da escola. O engajamento, a participação política e ideológica, o diálogo, o trabalho coletivo foram se consolidando e se legitimando no seio da nossa escola, embora de maneira lenta. Nos dias atuais, lutar contra a classe dominante nos seus próprios espaços é difícil. É complicado e complexo, mas possível.

Com a ajuda e incentivo de alguns familiares, colegas de trabalho, colegas de curso e de professores do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade (UFPE) — destaco aqui o professor doutor André Gustavo Ferreira da Silva —, cheguei ao doutorado, fase da minha vida que jamais pensava em alcançar devido à classe a que pertencia e pertencço. A classe trabalhadora explorada e oprimida, mas acima de tudo resistente e combativa.

Até chegarmos à elaboração e à resposta que esta tese requer, observamos o quanto foi importante no campo da educação pesquisar, estudar, refletir, analisar e interpretar o pensamento althusseriano, principalmente nestes últimos quatro anos, caracterizados como anos de obscurantismos, negacionismos, perseguições,

perversidades, hipocrisias, posições antidemocráticas, retrocesso econômico, político, ideológico, cultural e acima de tudo social.

Com o aprofundamento da pesquisa e fazendo uma leitura analítica do pensamento althusseriano no que se refere à educação-formação, entenda-se o termo *educação-formação* aqui como uma relação de articulação e rearticulação entre a instituição escolar e outros espaços de formação de subjetividades, a exemplo da família, da igreja, das organizações políticas da classe trabalhadora, das redes sociais, bem como uma constituição que não se limita aos sujeitos da consciência, autocentrados e da autoconsciência.

Observamos e constatamos no pensamento do filósofo franco-argelino que a sua reflexão sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) e sobre as ideologias se apresentam como os principais elementos para um pensamento pedagógico crítico. Na compreensão de Althusser, os processos ideológicos, entre eles a interpelação ideológica, são elementos de formação de subjetividades, haja vista que as ideologias atravessam todos os espaços. Não há sequer uma prática que não seja ideológica.

Após nos apropriarmos do pensamento althusseriano no tocante à sua contribuição à educação-formação dos sujeitos, fizemos a opção de nos aprofundarmos no que Vázquez (1980, p. 5) chama de segundo Althusser, que entre as várias obras destacam-se: *Curso de filosofia para cientistas* (1967), *Lênin e a filosofia* (1968), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1971), *Resposta a Lewis* (1973), bem como o que Motta (2014, p. 15) chama de “fase de autocrítica” do autor francês, acrescentando outras obras, entre elas: *Elementos de autocrítica*, de 1972, e *Sustentação em Amiens*, de 1975. Segundo o estudioso de Althusser, esse conjunto de obras demarca uma distinção da fase anterior, pois representa: 1) uma crítica ao teorismo dos trabalhos iniciais, 2) a definição de que a filosofia é a luta de classes na teoria, 3) a ênfase no conceito de aparelhos de Estado em relação aos conceitos de instâncias, ou níveis, nos modos de produção ou nas formações sociais.

Motta (2014) ainda ressalta uma terceira fase do pensamento althusseriano que é uma continuidade da segunda fase, na qual acentuou ainda mais os traços leninistas da segunda e incorporou mais abertamente o maoísmo no aspecto político, além de demarcar uma posição completamente crítica às posições do PCF. Essa fase tem como marco os textos *O 22º Congresso*, de 1976; enfim, *A crise do marxismo*, de 1977; *Marxismo como teoria finita* e *O marxismo hoje*, de 1978; e *O que não pode*

haver no partido comunista, além do inédito *Marx dentro dos seus limites*, também de 1978. É também nessa fase que Althusser começa a destacar a questão da aleatoriedade que será central na fase seguinte.

A sua última fase segue a sua tragédia pessoal. No manicômio onde escreveu a sua autobiografia *O futuro dura muito tempo*, de 1985, Althusser começou a desenvolver o que ele denominou de materialismo aleatório, ou do encontro, desenvolvido no texto “As correntes subterrâneas do materialismo do encontro”, de 1982, e no livro *Filosofia e marxismo*, de 1988, este sendo resultado das entrevistas de Althusser para a filósofa mexicana Fernanda Navarro.

Revisitar e trazer o pensamento de Althusser para o campo da educação, bem como para as pesquisas em educação, é mais que importante, é fundamental. Mas, como todo pensador, Althusser foi recepcionado de várias maneiras, pois o seu pensamento não se reduz apenas a uma interpretação, mas múltiplas, dependendo dos interesses de quem o interpreta.

Nada mais recorrente é encontrarmos na história do pensamento pedagógico brasileiro produções, acadêmicas ou não, que, ao tratar das teorias “crítico-reprodutivistas” e especificamente do pensamento de Louis Althusser, atribuem na maioria das vezes um pessimismo e um reducionismo acentuado sobre a sua concepção de sociedade, sujeito, ideologia, escola, educação-formação e reprodução, entre tantos outros aspectos. Alguns chegaram a afirmar que Althusser decretou a morte do sujeito enquanto agente transformador da história, bem como não mostrou alternativas de superar a reprodução da ideologia dominante no seio dos aparelhos ideológicos de Estado. Essas reflexões estão presentes principalmente nas pedagogias da consciência, impregnadas de uma concepção de sujeito autossuficiente, autônomo, centrado, livre, senhor da sua história, ideias estas herdadas da concepção de sujeito moderno, muito embora já possamos encontrá-las de maneira elementar nos pensadores antigos e medievos.

Entendemos por pedagogias da consciência todas as teorias pedagógicas cujo fundamento está na formação de um sujeito autônomo, autossuficiente, fixo, centrado. Sujeito este que conscientemente, e só conscientemente, pode transformar a História, a sua história, mediante a apropriação e incorporação dos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente, que só a escola tem o privilégio de proporcionar e, ainda para alguns, só ela pode proporcionar.

Este trabalho tem como objetivo geral refletir e analisar se, na tradição do pensamento althusseriano, existem elementos para um pensamento pedagógico crítico. E tem como objetivos específicos:

- 1- Identificar no marxismo e na psicanálise pensadores que influenciaram o pensamento althusseriano;
- 2- Analisar e mostrar a recepção do pensamento althusseriano pelos pensadores das pedagogias da consciência no Brasil e como essa recepção repercutiu no pensamento pedagógico brasileiro;
- 3- Identificar, analisar e compreender as contribuições das ideias de Althusser para um pensamento pedagógico crítico, concomitantemente denunciando o reducionismo pelo qual o filósofo francês foi recepcionado no Brasil.

Entre outros motivos, este trabalho se justifica pelo fato de que as teorias “crítico-reprodutivistas”, e especificamente o pensamento de Althusser, não se limitam aos reducionismos das reflexões dos pensadores das pedagogias da consciência e tantos outros teóricos. Por isso, é fundamental apresentar as contribuições da tradição do pensamento althusseriano para se rever os estudos, as análises, as reflexões e inferências até hoje presentes na maioria dos escritos da filosofia da educação, da história da educação e da sociologia da educação e, o ponto mais crítico, reavaliar como Althusser ainda hoje é tratado nos cursos das licenciaturas, principalmente na pedagogia.

Também é importante ressaltar que as produções acadêmicas sobre o pensamento de Althusser como um pensador propositivo não só no campo da educação, mas em diversas áreas, ainda são escassas, salvo algumas exceções. Quando se menciona o pensamento de Althusser, de imediato remete-se à ideia de um pensador que pouco ou nada contribuiu para um discurso e uma prática pedagógica libertadora da hegemonia e da ideologia dominante, enfatiza-se um Louis Althusser limitado, determinista, preso às estruturas e às reproduções nas suas mais variadas dimensões.

A pretensão deste trabalho é mostrar o inverso. É afirmar que o militante francês tem muito a contribuir para um pensamento pedagógico crítico.

A nossa principal tese é de que existem, no pensamento althusseriano, vários elementos constitutivos e formativos para um pensamento pedagógico crítico, embora

não haja por parte do pensador francês uma preocupação sistemática e elaborada para uma fundação de uma teoria pedagógica. Esses elementos nos possibilitam fazer uma crítica às pedagogias da consciência, como a ideia de que o sujeito não tem um centro, não é fixo, não é autoconsciente, não se limita à consciência psicológica, bem como a reflexão feita pelo pensador franco-argelino sobre as ideologias, estas se apresentando no seu pensamento como movimentos, representações, estruturas que não estão necessariamente articuladas a uma lógica racional, conteudista, histórico-teleológica positiva, mas também à dimensão do imaginário e do simbólico, do inconsciente. Podemos afirmar que este pensar althusseriano vai além de um processo, projeto de subjetividade e subjetivação delineado pelas pedagogias da consciência, que atrelam a educação-formação dos sujeitos a um processo consciente, linear, passo a passo, teleológico, histórico, gradual e etapista.

A metodologia que iremos usar nesta pesquisa será a bibliográfica teórica de análise hermenêutica. Utilizamos obras de algumas autorias que influenciaram o pensamento althusseriano e que nos possibilitarão entender melhor as suas ideias. Entre os autores, destacam-se: Marx (1818-1883), Engels (1820-1895), Lenin (1870-1924), Mao Tsé-Tung (1893-1976), Gramsci (1891-1937), Freud (1856-1939) e Lacan (1901-1981).

Como podemos observar, a maioria dos teóricos acima está dentro da corrente marxista e da psicanálise. A primeira serviu de arcabouço teórico para a teoria althusseriana, principalmente em relação às categorias de luta de classes, Estado, sistema capitalista, classes sociais, reprodução, modos de produção, relação de produção, ideologia, etc. Em relação à segunda, ela vai influenciar alguns dos seus conceitos/categorias, postos como óbvios, tais como o de sujeito, subjetividade, formação, ideologia e educação.

Consideramos esta primeira parte do nosso trabalho como sendo uma parte introdutória, haja vista que todo pensador deve ser analisado a partir da sua história e não meramente por partes isoladas. É a partir desse mapeamento que podemos encontrar informações fundamentais que influenciaram, constituíram e deram legitimação ao pensamento do filósofo francês e suas interpretações acerca do pensamento de Marx, do marxismo, bem como de outros campos nos quais os sujeitos estão inseridos, a exemplo da formação-educação dos sujeitos no interior das relações das sociedades de formação capitalista.

Quanto ao pensamento de Althusser, temos as seguintes obras que se destacam em relação à presente pesquisa: *Por Marx e Ler O capital*, ambos de 1965, *Freud e Lacan* (1965), *Lenin e a filosofia* (1968), *A filosofia como arma da revolução* (1968), *Aparelhos ideológicos de Estado* (1970), *Resposta a John Lewis* (1972), *Elementos de autocrítica* (1973), *Sustentação em Amiens* (1975), *O 22º Congresso* (1976), *Marx e Freud* (1976), *A transformação da filosofia seguido de Max e Lenine perante Hegel* (1976), *A crise do marxismo* (1977), *O que não pode durar no Partido Comunista Francês* (1978), *Os fatos* (1976);, “As correntes subterrâneas do materialismo do encontro” (1982), *O futuro dura muito tempo* (1985), *Filosofia e marxismo* (1988) e *Sobre a reprodução* (1999).

No tocante às pedagogias da consciência no Brasil, iremos fazer uma reflexão sobre como essas teorias, com seus respectivos pensadores, recepcionaram o pensamento althusseriano no Brasil, enfatizando dois deles: Paulo Freire (1921-1997), nas obras *Educação como prática da liberdade*, de 1967, *Pedagogia do oprimido*, de 1968, e *Pedagogia da autonomia*, de 1997, além de *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, de 1979; e Dermeval Saviani (1943-), nas obras *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, de 1980, *Escola e democracia*, de 1983, *Pedagogia histórico-crítica*, de 2000, e *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de 2007.

Optamos por fazer esse levantamento teórico tendo em consideração a principal tese deste trabalho, bem como outras secundárias. Não poderíamos nos adentrar no pensamento althusseriano com o rigor que ele requer sem mostrar a influência de alguns pensadores que o antecederam, bem como dos seus contemporâneos. O mapeamento, a reflexão e a análise feitas em relação a esses pensadores contribuíram de maneira eficaz para a compreensão das ideias do pensador franco-argelino.

Ao mesmo tempo que mostrávamos e analisávamos os pensadores que influenciaram o pensamento de Althusser, apresentava-se como necessária uma maior investigação, leitura, reflexão, análise e aprofundamento das obras do autor francês que direta ou indiretamente respondem ao objeto de pesquisa deste trabalho.

Mas não chegaríamos a consolidar os resultados a que chegamos sem nos debruçarmos e nos apropriarmos das produções dos que chamamos neste trabalho de pensadores das pedagogias da consciência. Todo esse mapeamento, investigação

e análise contribuíram de maneira ímpar para termos chegado aos resultados que acreditamos contribuir de maneira original e significativa para outras pesquisas em educação.

Não temos neste texto a intenção em esgotar nem trazer verdades absolutas e prontas, mas, dentro dos nossos limites, contribuir para que os leitores, ao se apropriarem do legado althusseriano, construam novos discursos, não ou menos pessimistas e reducionistas como os feitos até hoje na sua maioria.

Este trabalho levou em consideração principalmente as obras de Althusser denominadas de autocríticas, “pós-teoricistas”, “pós-estruturalistas”. Nessa fase, ele se diferencia de um primeiro Althusser ainda preso a uma análise da sociedade mais a nível da sua estrutura e do seu funcionamento econômico e de tudo que o implica, para um Althusser que, ao se apropriar de outras leituras como a de Freud, Lacan e outros, prima por um materialismo “aleatório”, por um anti-humanismo teórico, um antipsicologismo, abrindo possibilidades de uma compreensão de sujeito e formação de subjetividades em que as formas clássicas de constituição e estruturação dos sujeitos estão se mostrando insuficientes. É nesse pensar althusseriano que encontramos elementos para afirmar a sua contribuição para um pensamento pedagógico crítico. Dentro desse contexto, fizemos os seguintes questionamentos, que tentaremos responder no decorrer do nosso trabalho:

- 1- Sabemos que Althusser foi um pensador marxista-leninista, mas leu o marxismo a partir de um novo olhar. A influência do marxismo e da psicanálise possibilitou ao pensador franco-argelino sugerir outras reflexões e concepções de Estado, ideologias, luta de classes, sujeito e educação-formação que podem contribuir na educação dos sujeitos para além das pedagogias da consciência?
- 2- A recepção do pensamento de Althusser no Brasil pelos pensadores das pedagogias da consciência reflete as ideias do pensador francês no tocante à educação-formação dos sujeitos, principalmente para sujeitos críticos e libertos da ideologia dominante?
- 3- Na tradição do pensamento althusseriano, existem elementos que possam contribuir para um pensamento pedagógico crítico?

Pesquisar sobre o pensamento de Althusser hoje não é só uma questão acadêmica, mas é acima de tudo provocar uma discussão política, social, ideológica, discursiva, educacional e econômica, nos vários espaços das experiências e práticas sociais que nos possibilitem pensar em novos conceitos sobre sujeito, subjetividade, escola, reprodução, ideologias, educação, revolução e transformação.

É dentro deste ambiente de inquietações, provocações, questionamentos e reflexões que fizemos um mapeamento, estudo, investigação e análise das ideias althusserianas, nos apropriando delas para tentarmos afirmar a importância do seu pensamento na constituição dos sujeitos, das subjetividades, da educação-formação via ideologias dentro e fora dos AIE. Estes conceitos são permeados, atravessados, marcados não só pelo marxismo, mas pelas suas leituras de Freud à luz de Jacques Lacan, apresentando essas ideias como movimentos relevantes e indispensáveis para um pensamento pedagógico crítico.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos que problematizam e articulam os elementos necessários para a análise e compreensão do pensamento althusseriano. Este é a Introdução. O capítulo II trata sobre a influência, apropriação e incorporação do marxismo e da psicanálise no pensamento de Louis Althusser e como elas possibilitaram o filósofo francês constituir e reconstituir a sua concepção de Estado, ideologias, luta de classes, sujeito e educação-formação. Tem como objetivo mostrar as principais influências teóricas sob o pensamento de Louis Althusser, primando pelo marxismo e a psicanálise.

O capítulo III analisa a recepção do pensamento althusseriano pelos pensadores das pedagogias da consciência. Neste capítulo, não tivemos a pretensão de fazer um estado da arte sobre a recepção do pensamento althusseriano por todos os pensadores das pedagogias da consciência no Brasil. No primeiro momento, definimos o que são as pedagogias da consciência. Em seguida, fizemos uma introdução geral contextualizando o ápice das pedagogias da consciência historicamente, bem como a recepção do pensamento althusseriano por alguns pensadores de tais pedagogias. Por fim, na impossibilidade de aprofundarmos sobre cada um deles, fizemos a opção por Paulo Freire e Dermeval Saviani, pois acreditamos que, além de serem dois dos pensadores mais renomados e respeitados no campo do pensamento pedagógico mundial e especificamente brasileiro, também são duas das principais referências para diversos pesquisadores e teóricos da

educação e da pedagogia no Brasil, devido ao seu notório saber na área. O principal objetivo desse capítulo é mostrar como as ideias de Althusser foram apropriadas, incorporadas e criticadas, ao mesmo tempo que estas suscitam outros olhares em relação à educação-formação dos sujeitos.

No capítulo IV, intitulado “Louis Althusser: para além das críticas dos teóricos das pedagogias da consciência – elementos para um pensamento pedagógico crítico”, elencamos, a partir das obras de Louis Althusser, alguns elementos, sugestões e indicações que contribuem para um pensamento pedagógico crítico e que, sem os quais, toda e qualquer teoria pedagógica fica e ficará aquém de um espírito de práticas sociais críticas emancipadoras da classe trabalhadora explorada e oprimida, bem como de outros segmentos subalternos.

2 CAPÍTULO II - INFLUÊNCIA, APROPRIAÇÃO E INCORPORAÇÃO DO MARXISMO E DA PSICANÁLISE NO PENSAMENTO DE LOUIS ALTHUSSER

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, tentaremos situar e problematizar o pensamento de Althusser a partir da influência de duas correntes de pensamento, a saber: o marxismo e a psicanálise. Dentro desse contexto, vamos evidenciar algumas categorias que o autor francês acionou de ambas as correntes, ora se apropriando e incorporando como fundamentos para as suas análises, ora se distanciando e abandonando por entender que elas por si só não dão conta dos grandes eventos e desafios da existência humana. Entre elas, destacamos: Estado e seus aparelhos, ideologias, sujeito, consciência, luta de classes e educação-formação dos sujeitos.

Não é a nossa pretensão fazer um estudo dogmático e fechado em si mesmo sobre o assunto, até mesmo porque a temática em questão não se limita apenas a uma interpretação, mas, sim, a várias.

Resumidamente, podemos dizer que o marxismo, cujos principais expoentes são Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), ambos alemães, foi e ainda é um pensamento que tensionou, fraturou, rompeu em grande parte com a tradição de Estado, história, sujeito, formação de subjetividade presente no pensamento moderno ocidental.

A teoria marxista, enraizada principalmente na Alemanha do século XIX, se expandiu para todos os lugares do mundo, influenciando pensadores dos mais variados campos do conhecimento. Ainda nos dias atuais, se apropriar das ideias marxianas e do marxismo é imprescindível para se fazer uma análise substancial do sistema capitalista e de todos os seus mecanismos, dinâmicas e engrenagens, buscando alternativas para desafiá-los e superá-los, principalmente no que tange aos binômios dominante-dominado, opressor-oprimido, explorador-explorado, bem como às práticas capitalistas de expropriação, espoliação e mais-valia.

A partir das ideias de Marx e Engels que estão presentes nas suas principais obras, como *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), *Ideologia alemã* (1846), *Manifesto comunista* (1848), *O capital* (um conjunto de quatro volumes cuja primeira publicação se dá em 1867), *Miséria da filosofia* (1847), *Contribuição para a crítica da*

economia política (1859), *O dezoito brumário de Louis Bonaparte* (1852), *Crítica do Programa de Gotha* (1891), vários pensadores contemporâneos ao seu tempo e outros que o sucederam fizeram das suas ideias um marco para analisar principalmente como aconteceram e acontecem as relações de produção, de poder, das lutas de classes, do Estado, da produção e a reprodução dos modos de produção, do materialismo histórico-dialético, das ideologias nas sociedades de formação capitalista.

Quanto à psicanálise, diferentemente do marxismo, Althusser não escreveu de maneira sistemática, elaborada e aprofundada nenhum escrito específico sobre essa ciência. Entretanto, nos seus textos intitulados *Freud e Lacan*, de 1965, *Marx e Freud*, de 1976, e em outros mais, fica evidente a sua aproximação com a psicanálise freudiana à luz de Lacan.

Mesmo não negando a sua formação marxiana e marxista-leninista, sob a influência das ideias da psicanálise Althusser agregou ao seu pensamento, principalmente no que tange à sua concepção de ideologias, sujeitos conscientes e consequentemente de educação-formação, elementos que o levaram a se afastar e ora abandonar algumas ideias que lhe pareciam evidentes dentro do universo marxista.

No decorrer deste capítulo, ao apresentar alguns pensadores que influenciaram o pensamento althusseriano, sejam estes do campo do marxismo, sejam do campo da psicanálise, as categorias supracitadas inicialmente serão evidenciadas e problematizadas a partir de como Althusser as acionou, se apropriou e incorporou.

2.2 SOBRE O ESTADO E OS SEUS APARELHOS

Marx, Engels e todos os marxistas clássicos são unânimes em dizer nas suas reflexões que o Estado capitalista se apresenta como aparelho repressor, formado por: governo, administração, forças armadas, polícia, tribunais, prisões, etc. Toda essa máquina/engrenagem usa o aparelho de poder de Estado para garantir a reprodução e a perpetuação da classe dominante no poder, garantindo, assim, os interesses da burguesia. “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 1988, p. 78).

Daí a necessidade de a classe trabalhadora se organizar política e ideologicamente se reconhecendo enquanto classe antagonista à burguesia para destruir o Estado capitalista e as suas formas. E isso só pode se efetivar através da luta de classes. Os pensadores alemães ainda afirmam: “[...] o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses” (Marx; Engels, 2007, p. 75).

Engels ainda afirma que:

O Estado não é de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é tão pouco, “a realidade da Ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da Razão” como pretende Hegel. É um produto da sociedade em uma certa fase de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas para que essas classes antagonistas, com interesses econômicos contrários, não se entredevassem e não devorassem a sociedade em uma luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “Ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (Engels, 1884, p. 32).

Marx e Engels, embora tenham se apropriado e incorporado as ideias de Hegel em vários momentos das suas reflexões, vão se afastar e se distanciar dele, chamando-o de idealista, bem como os seus seguidores declarados. Uma das obras que trata especificamente dessa crítica chama-se *Ideologia alemã*, de 1846.

Nessa obra, vamos encontrar explicitamente a seguinte ideia:

A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas com[dições] da indústria, do co[mércio], [da agricultura, do intercâmbio] [...] e então, posteriormente, conforme suas diferentes fases de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito, da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando se encontram suficientemente desenvolvidos [...] De resto, essa natureza que precede a história humana não é a natureza da qual vive Feuerbach; é uma natureza que hoje em dia, salvo talvez em recentes formações de ilhas de corais australianas, não existe mais em lugar nenhum e, portanto, também não existe para Feuerbach (Marx; Engels, 2007, p. 29).

Essa crítica dos autores só é compreensível dentro de uma análise dos modos de produção, relações de produção, forças produtivas via o método do materialismo histórico e dialético, em que as condições materiais e seus processos de

desenvolvimento são vistos a partir das suas transformações materiais históricas, dentro de um processo histórico teleológico positivo.

Mais adiante, iremos perceber que Althusser não se limita à visão de Estado posta por Marx e Engels nem acredita nessa visão de desenvolvimento teleológica também posta por ambos os pensadores.

Ainda falando sobre o Estado, Lênin frisa:

O Estado é a organização especial de uma força, da força destinada a subjugar determinada classe. Qual é, pois, a classe que o proletariado deve subjugar? Evidentemente, só a classe dos exploradores, a burguesia. Os trabalhadores só têm necessidade do Estado para quebrar a resistência dos exploradores, e só o proletariado tem envergadura para quebrá-la, porque o proletariado é a única classe revolucionária até o fim e capaz de unir a todos os trabalhadores e todos os explorados na luta contra a burguesia, a fim de suplantá-la definitivamente. As classes exploradoras precisam da dominação política para a manutenção da exploração, no interesse egoísta de uma ínfima minoria contra a imensa maioria do povo. As classes exploradas precisam da dominação política para o completo aniquilamento de qualquer exploração, no interesse da imensa maioria do povo contra a ínfima minoria dos escravistas modernos, ou seja, os proprietários fundiários e os capitalistas (Lênin, 2010, p. 45).

Ler essas citações de Lênin, se apropriar, incorporar tais elementos, haja vista que são muito atuais, serve de referência para os movimentos de emancipação política, ideológica, econômica que temos hoje no mundo, na América Latina e especificamente no Brasil. Primeiro porque ele concebe e reconhece o Estado capitalista como um instrumento repressor, de dominação, de exploração, como um produto do antagonismo inconciliável das classes e que como tal está a serviço dos interesses da ideologia dominante e sua reprodução, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de a classe trabalhadora e suas frações destruí-lo.

Segundo porque ele dá ênfase a uma teoria revolucionária que, articulada à prática e vice-versa, corrobora para uma posição de classe coesa, política, capaz de revolucionar uma dada sociedade. Por fim, afirma que só e somente só a classe trabalhadora pode, a partir da sua ideologia, juntar forças contra a classe dominante para derrubar o poder de Estado e suas formas.

Sobre a questão do Estado, a infraestrutura e superestrutura nas sociedades de formação capitalista, influenciado por seus antecessores (Marx, Engels e Lênin), Gramsci vai trazer alguns elementos que não estão colocados de maneira explícita nos pensadores supracitados. Evidencia ele: “A estrutura e as superestruturas formam

um ‘bloco histórico’, isto é, um conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (Gramsci, 1986, p. 52). Nesse sentido, para o pensador italiano existe uma relação dialética — contradições — de interdependência entre esses dois elementos e seu reconhecimento implica em uma definição de Estado mais ampla.

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: O que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no estado e no governo “jurídico”. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” das grandes massas da população quanto à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém por causa de sua posição e de sua função no momento da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (Gramsci, 1979, p. 10-11)

A presente colocação de Gramsci anuncia um imbricamento, uma relação entre a infraestrutura e a superestrutura. O Estado é visto também como aparelho repressor, mas não se limita a essa visão, pois o que caracteriza em última análise o Estado é a disputa de poder, e tal disputa se reflete na sociedade civil.

Através de mecanismos ideológicos, a classe hegemônica, aquela que está no poder, apela para um consenso em que a classe trabalhadora, consciente ou inconscientemente, através de um processo histórico que muitas vezes os escapa, legitima ou pode legitimar os interesses da classe dominante a partir das condições materiais ou imateriais advindas da classe burguesa.

Mas também esse consenso não existe por si só, é uma longa batalha travada no interior do Estado político (governo, tribunais, política, etc.) e da sociedade civil, (escola, família, sindicatos, partidos, igreja e outros).

Depois, como veremos, essas ideias vão influenciar e ser sistematizadas no pensamento de Althusser, quando este último substitui a expressão *sociedade civil* por *aparelhos ideológicos de Estado* e *sociedade política* por *aparelhos repressivos de Estado*.

Mao Tsé-Tung também vai herdar do marxismo a ideia de que o Estado capitalista imperialista é uma instituição que atua para impor e legitimar o poder da classe dominante. Nesse reconhecimento, também enfatiza que tal dominação vai ter como referencial os movimentos das contradições.

Em uma das suas conferências na província de Shaaxi em dezembro 1935, se referindo à situação do imperialismo, ele frisa: “A característica básica da situação atual é a de que o imperialismo quer reduzir a China à condição de sua colônia” (Tung, 1968, p. 165-192).

Com menor ou maior proporção, todos os pensadores marxistas veem o Estado capitalista em última análise como instância ou instrumento de dominação da classe dominante sobre a classe trabalhadora e outros grupos subalternos.

Outros pensadores que influenciaram o pensamento de Althusser, entre eles Sigmund Freud e Jacques Lacan, na nossa compreensão não se deterão em fazer uma análise sistemática sobre o Estado, modos de produção, luta de classes, ideologias nas sociedades de formação capitalistas como fizeram os marxistas, até mesmo porque os seus respectivos campos de conhecimento se diferenciam em vários aspectos. Porém, segundo Badiou (2002, p. 59), existem pontos em comum entre a psicanálise e a filosofia contemporânea, um deles é que elas não pensam que a verdade seja a correspondência ou adequação entre o pensamento e a coisa.

Tanto Freud como Lacan vão influenciar o pensamento althusseriano, mais especificamente nas suas reflexões sobre os sujeitos e educação-formação. É o que veremos a seguir.

No pensamento de Freud, podemos encontrar alguns elementos sobre o Estado, aparatos de Estado e o papel que ele exerce sobre os sujeitos, a partir de algumas obras do autor, entre elas *O mal-estar na civilização*, de 1930, e *O futuro de uma ilusão*, de 1927.

Vejamos abaixo citações em que Freud situa o Estado:

É digno de nota que os seres humanos, embora incapazes de viver no isolamento, sintam como um fardo os sacrifícios que a civilização lhes requer, para tornar possível a vida em comum [...]. As criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a técnica, responsáveis por sua existência, podem ser utilizadas também para a sua aniquilação. Assim, tem-se a impressão de que a civilização foi algo imposto a uma maioria recalcitrante por uma minoria que soube se apropriar dos meios de poder e de coação [...] (FREUD, 2018, p. 234, grifo nosso).

Ao fazer as suas reflexões sobre o homem, Freud vai afirmar que este é fundamentalmente um ser instintivo movido por suas pulsões e desejos que na sua maioria encontram-se no inconsciente. A sua realização e felicidade encontram-se na satisfação desses elementos que lhe são inerentes. Como podemos observar, ainda estamos nos referindo a um “primeiro” Freud.

Entretanto, o homem é o único ser que só é possível se pensar a partir das suas relações com os outros homens. Para que não vivam se degradando individualmente, faz-se necessária a sua entrada no mundo das culturas elaboradas e sistematizadas historicamente, em outras palavras, a civilização. O Estado se origina e se justifica para garantir a harmonia e realização de todos, mesmo que seja preciso o uso do poder e da força. Nesse sentido, a concepção de Freud se distancia do marxismo. Poderíamos dizer que, para Freud, o Estado é compreendido como “mal necessário”, enquanto no marxismo o primado recai sobre a destruição do Estado. Este é concebido como instrumento de exploração, repressão e dominação.

Em outra citação, ele afirma:

Se justificadamente objetivamos, em nosso estado atual de civilização, que ele não preenche nossos requisitos de um sistema de viver que faça feliz, que admita muito sofrimento que se poderia provavelmente evitar; se, de modo implacavelmente crítico, buscamos expor as raízes de sua imperfeição, sem dúvida exercemos o nosso mero direito, não nos mostramos inimigos da cultura (Freud, 2013, p. 61).

Podemos observar com clareza nesta citação do autor a preocupação de que o Estado civilizador garanta o bem-estar da população, em última análise a sua felicidade. Na ausência dessa garantia, a partir de posicionamentos críticos admite-se, via organização de quem está à margem dos seus direitos sociais, políticos, econômicos, etc., a construção de uma outra hegemonia. Essa construção não deve ser entendida como negação da cultura, muito pelo contrário, é a afirmação dela, ou seja, a cultura da emancipação, da contraideologia.

No que se refere ao aparato de Estado, Freud irá destacar o aparelho religioso como aquele que contribui maciçamente para a alienação, massificação e ilusão dos homens, diga-se de passagem, em seu primeiro estágio, que Marx chama de “ópio do povo”. Vejamos as citações abaixo:

As ideias religiosas são ensinamentos, enunciados sobre fatos e condições da realidade externa (ou interna) que dizem algo que a pessoa não descobriu por si e que exigem a crença (Freud, 2018 p. 259).

Estas, que se proclamam ensinamentos, não são precipitados da experiência ou resultados finais do pensamento: são ilusões, realizações dos mais antigos, mais fortes e prementes desejos da humanidade; o segredo de sua força é a força desses desejos (Freud, 2018, p. 266).

Na nossa compreensão, Freud faz uma crítica a algumas ideias religiosas dentro de um contexto social e histórico em que elas são usadas para justificar e legitimar formas de violência cometidas pela classe dominante sobre as classes subalternas. A sua crítica não está relacionada à dimensão da Espiritualidade em si, muito pelo contrário, os seres humanos se firmam enquanto sujeitos a partir de uma construção do inconsciente cultural que está estritamente relacionada e atrelada a movimentos e a formas de processos ideológicos.

Sobre o Estado, tentaremos agora mostrar a análise na perspectiva althusseriana dessa categoria.

A tradição marxista é formal: desde o Manifesto e O 18 Brumário (e em todos os textos clássicos ulteriores, antes de tudo, o de Marx sobre a Comuna de Paris e o de Lenin em O estado e a revolução), o Estado é conhecido explicitamente como aparelho repressor. O Estado é uma espécie de “máquina” de repressão que permite as classes dominantes [...] garantir sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de Extorsão da mais-valia (isto é, à exploração capitalista). Nesse caso o Estado é antes de tudo, o que os clássicos do marxismo designaram por Aparelho de Estado (Althusser, 2008, p. 87)

Inicialmente, é fundamental deixar evidente que o pensador francês compartilha dessa ideia sobre o Estado e sua dominação sobre a classe trabalhadora, mas não se limita a ela, pois a entende apenas como uma reflexão descritiva do Estado.

Influenciado por Gramsci na sua análise de sociedade política e sociedade civil, o pensador francês vai falar de aparelho repressor de Estado (a polícia, o governo, a administração, os tribunais, as prisões, as forças armadas, a justiça, a milícia, etc.), que age preponderantemente pela força e por todo tipo de violência, estando a serviço do Estado burguês para a repressão e exploração da classe trabalhadora e dos seus interesses. Segundo o autor, nesses espaços dificilmente pode acontecer a disputa de poder entre as classes antagônicas, já que neles a classe dominante impera com

toda a sua força e engrenagens. Para além desse aparelho, Althusser afirma a existência de outros, o que ele chama de aparelhos ideológicos de Estado (o escolar, o familiar, o religioso, o político, o sindical, o da informação, o da edição-difusão, o cultural, o do esporte, o do partido, e também podemos dizer as redes sociais, a inteligência artificial, etc. Esses aparelhos ideológicos de Estado, mesmo silenciosamente, funcionam através de vários tipos de violência: psicológica, simbólica, afetiva, etc., mas a característica principal que os define é que preponderantemente eles funcionam pelas e através das ideologias. O pensador francês vai definir os aparelhos ideológicos de Estado como:

Um aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e prática desse sistema é realizada toda 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, e que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe serve de “suporte”. [...] Ora, dissemos e repetimos que uma instituição não é um Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 2008, p. 104;108).

Ainda sobre a concepção de Estado na tradição do marxismo, Althusser vai tecer algumas considerações.

Podemos dizer que os clássicos do marxismo sempre afirmaram que: 1) O Estado é o aparelho repressor de Estado; 2) Deve-se distinguir o poder de Estado do aparelho de Estado; 3) O objetivo da luta de classes diz respeito ao poder de Estado e conseqüentemente à utilização do aparelho de Estado pelas classes e; 4) O proletariado deve tomar o poder de Estado para destruir o aparelho burguês existente, substituí-lo em uma primeira etapa por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e elaborar nas etapas posteriores um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder do Estado e de todo aparelho de Estado) (Althusser, 1985, p. 66, grifo nosso).

Como podemos observar, Althusser se apropria da concepção de Estado de Marx e do marxismo clássico, mas também apresenta o seu pensamento atualizando e acrescentando outros elementos que não estavam presentes nas reflexões dos pensadores clássicos do marxismo. O filósofo francês vai contribuir para o desenvolvimento do marxismo ao mesmo tempo que vai além das concepções explicitadas por Marx e Engels, bem como pelo marxismo em geral. O grifo na parte da citação tem como objetivo mostrar o quanto o pensamento althusseriano está enraizado no pensamento de Lênin.

Como Lênin, Althusser também atribui à classe trabalhadora o papel exclusivo, que, articulado a outros grupos subalternos, pode contribuir para a efetivação da revolução, destruir o Estado capitalista, seu poder, seus aparelhos, enfim, construir novos aparelhos a partir dos seus interesses, mediante suas experiências de luta e práticas sociais.

Althusser, ao trazer para as suas reflexões o conceito de *aparelho ideológicos de Estado*, abre espaços para se pensar o Estado, o governo e suas engrenagens como ambientes de conflitos, de tensões, disputas de poder e de luta de classes.

É importante salientar que Althusser, ao fazer a sua análise sobre Marx e o marxismo, não teve a pretensão de destruir os seus principais pilares. É lógico que algumas críticas foram feitas, a exemplo da crítica ao idealismo e ao humanismo presentes nas reflexões de Marx e do marxismo ortodoxo clássico. Mas Althusser, na sua análise, chega a dizer:

Na verdade, os clássicos do marxismo, em sua prática política, trataram o Estado como uma realidade mais complexa do que a definição da “teoria marxista do Estado” [...]. Eles perceberam esta complexidade em sua prática, porém não a exprimiram numa teoria correspondente (Althusser, 1985, p. 67).

Essa afirmação expressa, entre outras coisas, que aquela concepção que Althusser chama de análise descritiva do Estado, o comparando com a estrutura de um edifício, não corresponde com o que de fato é o Estado. De acordo com o pensador francês, tanto a infraestrutura como a superestrutura se relacionam entre si em uma disputa de poder incessante e permanente, além de não limitar o Estado apenas ao poder de Estado e seus aparelhos. Daí, influenciado por Gramsci, fala de aparelho repressivo de Estado e aparelhos ideológicos de Estado.

Althusser frisa que os clássicos do marxismo, mesmo tendo teoricamente uma concepção de Estado já estabelecida, sistematizada e elaborada, na sua prática política, no seu engajamento político e social, na sua militância, ela era deslocada, no sentido de que entendiam também que o Estado era um dos espaços de tensão política, de fratura, enfim, de disputas ideológicas e hegemônicas.

Dentro desse contexto, o pensador francês ainda vai frisar:

O Estado sempre penetrou profundamente a sociedade civil (nos seus dois sentidos), não só através da presença e intervenção dos seus aparelhos repressivos, mas também através dos seus aparelhos ideológicos. Após uma longa reflexão, creio poder, apesar da sutileza das análises de Gramsci, manter o

conceito de aparelho ideológico de Estado, não somente porque me parece mais preciso do que o conceito gramsciano de aparelho hegemônico – que é definido apenas através do seu efeito (a hegemonia) e não por sua funcionalidade ideológica –, mas também para deixar claro que a hegemonia se exerce sob formas que, ainda que tenham uma “origem” espontânea e “privada”, são integradas e transformadas em formas ideológicas que têm uma relação orgânica com o Estado. O Estado pode encontrar essas formas já prontas, mais ou menos elaboradas e – como ocorreu sempre historicamente – “encontrá-las” sem que tenham sido produzidas por ele, que não cessa de integrá-las e unificá-las nas formas que asseguram a hegemonia. Nesta integração-transformação, que coincide com a constituição da ideologia dominante, o papel determinante é jogado por uma específica região da ideologia, estreitamente ligada à prática da classe dominante: para a hegemonia burguesa, é a ideologia jurídica que desempenha esta função de agregação e síntese. Processo que não deve ser entendido como completo, mas como contraditório, já que a ideologia dominante não existe sem a ideologia dominada, que é, por sua vez, afetada por esse domínio (Althusser, 1978a, p. 67).

Nessa citação, Althusser vai se referir ao Estado como uma instituição que é também permeada e atravessada por ideologias, portanto, um campo de contradições múltiplas e disputas constantes de poder.

2.3 SOBRE AS IDEOLOGIAS, SUJEITOS E CONSCIÊNCIA

Em todos os períodos da História do pensamento da humanidade, sempre esteve presente, com menor ou maior proporção, a preocupação com as ideias que sustentavam e sustentam uma determinada sociedade, seu modo de produção, relação de produção, força de produção, sua organização, produção, reprodução e suas transformações, acompanhada de uma pretensão de dizer o que é o sujeito e a sua consciência.

Essa preocupação, no nosso ponto de vista, vai se exacerbar no pensamento moderno e, mais ainda, no pensamento contemporâneo. Trava-se então uma batalha sem fim entre os idealistas, os estruturalistas e os chamados pós-estruturalistas.

Aqui, vamos nos deter em algumas ideias de Marx e do marxismo, tentando trazer também alguns elementos da psicanálise.

No tocante a uma das partes sobre a ideologia, Marx e Engels afirmam:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua

força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que elas estão submetidas aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

No primeiro momento, como podemos observar, os autores constroem os seus pensamentos reconhecendo que as sociedades, principalmente as de formação capitalista, estão divididas em classes antagônicas. Fica claro que a classe detentora dos meios de produção e, como tal, também do poder do capital e as suas ideias são as dominantes porque se originam de uma classe dominante.

As ideias dominantes, pelo fato de estarem enraizadas em uma relação de poder e dominação e sendo elas representações da classe dominante e dos seus ideais, se tornam a ideologia de toda a sociedade e a fundamentam. Isso ocorre porque só a classe hegemônica dispõe de acesso tanto aos meios de produção material como aos meios de produção espiritual.

Essa divisão só se justifica a partir da divisão do trabalho.

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente de consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. “puras”. Mas mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc. entre em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes [...] (Marx; Engels, 2007, p. 35-36)

Nessa divisão exposta pelos autores, já se encontra a diferença fundamental entre aqueles cuja produção está ligada estritamente ao manuseio dos meios de produção e aos atendimentos reais da satisfação das suas necessidades básicas em relação àqueles cujas necessidades básicas já foram satisfeitas. Estes últimos se tornam privilegiados, é lógico, mediante relações de dominação e opressão. Mas são eles que podem dispor de tempo para se dedicarem com afinho à elaboração de ideias. Podem, em última análise, ser considerados os produtores de ideologias. “Os ideólogos”.

Eles podem se distanciar do mundo material no qual vivem para ascenderem ao mundo das ideias, das ideias “puras”, de uma metafísica. Mas, mesmo assim, essas ideias são ainda produtos das relações materiais de produção, pois só podemos chegar a esse estágio a partir de tais relações.

Ainda sobre a ideologia, o sujeito e a consciência, os autores frisam:

A divisão do trabalho [...] como uma das forças principais da história que se deu até aqui, se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores da classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios (Marx; Engels, 2007, p. 47-48).

Ambos os autores denunciam a divisão do trabalho como um arcabouço político, ideológico e econômico da classe dominante como forma de se manter e se perpetuar na dominação. A classe dominante sabe da necessidade de impor sempre a sua ideologia e estratégias, que servem de lastro para a classe trabalhadora e grupos subalternos se acomodarem e silenciarem diante das relações de opressão.

Nesse contexto das palavras de Marx e Engels, a ideologia se apresenta como uma totalidade, como única nas relações de dominação, exploração e repressão. Mas ela é uma ilusão, pois se apresenta como a representação das relações materiais de existência que os sujeitos têm sobre a sua realidade.

Nesses pensadores e em outros, os sujeitos, isto é, a classe trabalhadora, precisam desmascarar, desvendar e desocultar essa ideologia como uma das possibilidades para a construção de uma contraideologia.

Nesse contexto de afastamento e rompimento com a ideologia dominante, os pensadores ressaltam:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas próprias representações, de suas ideias, e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formas

mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico [...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

A presente citação está enraizada no materialismo histórico, elevando as condições materiais enquanto fundamentos da existência e subsistência humanas. Fica evidente, nessa citação, que os sujeitos, a consciência e a formação da subjetividade estão atrelados a uma ideia de desenvolvimento das suas condições materiais de existência, do avanço da indústria e do comércio. Nesse sentido, os sujeitos, a sua consciência e a sua subjetividade se efetivam em um processo histórico teleológico.

Em relação a essas ideias, diz Gallo:

A consciência, segundo eles, além de ser uma realidade material – isto é, a consciência é caracterizada como o fato de o homem tomar consciência de si, dos outros homens, do mundo que o rodeia e das relações que ele trava com o mundo e com os outros homens – é ainda uma realidade eminentemente social, posto que só pode existir como relação, como enfrentamento, seja do sujeito com o mundo, do sujeito com outros sujeitos ou do sujeito com ele mesmo (Gallo, 2009, p. 16).

Também podemos perceber, na citação de Marx e Engels, que eles tentam romper com uma concepção idealista que afirmava e afirma a existência das ideias, do pensamento, de uma metafísica, para além do mundo material, que definiam os sujeitos, a consciência e a subjetividade em detrimento do mundo das necessidades materiais, do empírico, do trabalho, afirmando sempre a supremacia do pensamento. Ao assumir o materialismo histórico (ciência da história) e o materialismo dialético (ciência da filosofia), os autores lançam um novo olhar no que se refere tanto à dimensão epistemológica como à dimensão ontológica da consciência e sua formação.

Eles ainda prosseguem:

[...] descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real,

prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem os homens (Marx; Engels, 2007, p. 34-35).

Como podemos observar, toda a reflexão de Marx e Engels consiste em negar que exista um espírito absoluto, uma essência metafísica extramundana, um mito fundador em que se fundamentam todos os movimentos dos sujeitos nas suas variadas práticas sociais, experiências, luta de classes, relações de classe, disputa de poder, relações de produção.

Os autores destacam a linguagem como elemento primordial que, articulado e imbricado com a consciência e a formação da subjetividade, forma e interliga os sujeitos como sujeitos de práticas sociais materializadas historicamente nos modos de produção e nas relações de produção. Só é possível pensar em subjetividade via linguagem criada e materializada em práticas sociais. Daí a consciência ser um produto social.

A princípio, parece-nos que tanto Marx como Engels estão dispostos a romper com toda a teoria dos humanismos que até então eram as “únicas” explicações para a existência humana, fundamentada, é lógico, em uma metafísica, em um sujeito enquanto essência, centrado, autossuficiente, em um sujeito construtor da sua história e do seu progresso.

Ainda nesse contexto sobre ideologia, sujeito e consciência, se referindo aos países onde estava mais presente o acirramento entre as classes, Lênin vai se pronunciar afirmando que:

Também no movimento presente a classe operária alemã está, por assim dizer, dividida entre diversas ideologias: uma parte dos operários está agrupada nos sindicatos católicos e monarquistas; outra, nos sindicatos de Hirsch-Duncker, fundada pelos administradores burgueses do trade-unionismo inglês; uma terceira, nos sindicatos socialdemocratas. Esta última parte é incomparavelmente maior que as outras, mas a ideologia socialdemocrata só pôde conquistar essa supremacia, e só poderá conservá-la, mediante uma luta incansável contra todas as outras ideologias (Lênin, 2006, p. 148).

Sem negar as reflexões significativas feitas por Marx e Engels, Lênin se afasta de uma concepção de ideologia vista como uma falsa consciência, como ilusão, como

uma totalidade única, uma vez que admite uma pluralidade de ideologias, estas vistas como um conjunto de elementos materiais ou não a serviço de uma determinada classe social.

Portanto, existe uma ideologia burguesa que está a serviço dos interesses e das práticas burguesas; também existe uma ideologia espontânea dos trabalhadores, que ainda está contaminada por elementos da ideologia burguesa e suas formas; por fim, existe uma ideologia da classe trabalhadora, que não se limita às suas práticas, experiências e lutas de classe, mas que está articulada e fundamentada na teoria marxista. É nesta última, na sua apropriação, incorporação e materialização em práticas sociais e em uma luta de classes antagônica e ininterrupta, que reside a revolução da classe trabalhadora.

Sobre a questão da ideologia em Lênin, Gallo vai afirmar:

Para o revolucionário russo, o próprio marxismo é uma ideologia, pois é a visão de mundo construída pelo proletariado em sua luta de emancipação contra a burguesia e a sociedade capitalista, o que não significa que sua análise sobre essa sociedade não seja científica. Em Lênin, ideologia e ciência não se excluem: a ciência pode ser objetiva, vinculada à realidade, ou falseadora dessa realidade em nome de interesses pessoais ou de classe. As ideologias, por seu turno, também podem ser explicitadoras da realidade, como a ideologia proletária, que precisa deste desnudamento da realidade para que sua emancipação social seja possível, ou podem também ser falseadoras da realidade, como a ideologia burguesa, que precisa do falseamento para que a burguesia possa manter-se em sua posição dominante (Gallo, 2009, p. 29).

Lênin, se referindo à organização operária, à classe trabalhadora no mundo, e especificamente na e da Rússia, e à formação da consciência da classe trabalhadora, enfatiza a necessidade e urgência de romper com a “nova tendência”, aquela que rende culto a uma ideologia de natureza espontânea, imbricada ainda na ideologia dominante. Segundo o pensador, é preciso elevar o conhecimento e o pensamento das massas tanto a partir do trabalho teórico como nos seus aspectos políticos e ideológicos.

O pensador russo sugere que uma educação-formação para a emancipação da classe trabalhadora só pode se dar a partir desses elementos, mas, mais ainda, pela organização da social-democracia, não pode se deixar enganar por movimentos reformistas ou revisionistas e, em última análise, precisa estar articulada com os interesses da classe trabalhadora, sua revolução e emancipação (Lênin, 2006).

E conclui:

A consciência da classe operária não será uma consciência verdadeiramente política se os operários não se acostumarem a reagir contra todos os casos de arbitrariedade e opressão, de violência e abuso de toda espécie, quaisquer que sejam as classes atingidas; a reagir, além disso, do ponto de vista socialdemocrata, e não de qualquer outro. A consciência das massas operárias não pode ser uma verdadeira consciência de classe se os operários não aprenderem, com base em fatos e acontecimentos políticos concretos e atuais, a observar cada uma das outras classes sociais em todas as manifestações da vida intelectual, moral e política; se não aprenderem a aplicar na prática a análise e a apreciação materialista de todos os aspectos da atividade e da vida de todas as classes, categorias e grupos da população (Lênin, 2006, p. 181).

Nessas citações de Lênin, quatro ideias se destacam, a saber: 1 - a de que não se pode cultivar a espontaneidade, entendida como um momento da organização da classe trabalhadora, mas que ainda está permeada dos interesses da burguesia, que usa as suas estratégias muitas vezes fascistas para convencer que a sua ideologia deve ser a ideologia de todos; 2 - a de que o pensamento e as práticas revolucionárias não podem perder de vista outros movimentos de experiências revolucionárias para que juntos se tornem mais coesos e fortes frente à ideologia burguesa; 3 - o reconhecimento de que as massas, sozinhas, mesmo que organizadas com suas experiências, práticas e lutas, por si só não detectariam os movimentos de contradições complexos no âmbito histórico, social, político, econômico e ideológico — daí Lênin entender a necessidade de um grupo de vanguarda (partido) que tenha maior “clareza” dessas contradições e possa organizar as massas de trabalhadores e com elas lutar pela sua emancipação; 4 - enfim, o sujeito de Lênin deve ser um sujeito conscientizado, engajado politicamente nas práticas sociais da sua classe, tendo como fio condutor não a sua emancipação no sentido singular, mas a de toda a sua classe.

Lênin, ainda se referindo à existência das ideologias em toda e qualquer sociedade, vai afirmar:

Em cada cultura nacional existem, mesmo que em forma rudimentar, elementos de uma cultura democrática e socialista, pois em cada nação há massas trabalhadoras e exploradas, cujas condições de vida inevitavelmente engendram uma ideologia democrática e socialista. Mas em cada nação existe igualmente uma cultura burguesa [...] não simplesmente em forma de “elementos”; mas como cultura dominante (Lênin, 1977, p. 352).

O pensador revolucionário russo traz, nas suas reflexões, o reconhecimento da herança do pensamento dos fundadores do marxismo ao frisar a existência da cultura dominante ao mesmo tempo que assinala também, ainda que de maneira elementar, a existência de uma ideologia da classe trabalhadora, que insiste, luta e combate para assumir a sua posição de classe.

Na nossa compreensão, haja vista que o pensador fala em cultura, entendemos que ele sugere que, nos aparatos de Estado, também seja possível a classe trabalhadora se apropriar de elementos de uma cultura democrática e socialista. Isso porque, na sua compreensão, as ideologias são elementos estruturantes de todas as experiências, relações e práticas sociais. Ele acentua a positividade das ideologias, daí o comentário de Eagleton:

Como nos recorda Lênin, as aparências são, afinal de contas, bastante reais; pode haver uma discrepância entre os conflitos materiais e as formas ideológicas que os expressam, mas isso não significa, necessariamente, que essas formas sejam falsas [...] ou “irreais” (Eagleton, 1997, p. 78).

No âmbito desse debate, um outro pensador relevante dentro do marxismo é Antonio Gramsci. Podemos ousar afirmar que ele avança em relação à concepção de ideologia em Marx e Engels e, ainda, em Lênin, pois esta está atrelada às lutas cotidianas e suas contradições como afirmação de hegemonias. As ideologias não são necessariamente ideias deformadoras da realidade social e política, não se resumem a uma ilusão, uma falsa consciência ou um nada. Ele às considera como visões de mundo que podem historicamente ser superadas por outras ideologias mais coerentes com os interesses da classe trabalhadora.

Referindo-se à ideologia, afirma Gramsci:

Mas neste ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como “premissa” teórica implícita (que é uma “ideologia” podemos dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivo) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (Gramsci, 1986, p. 16).

Como podemos observar, o pensador italiano vai além da definição de ideologia dada por Marx e Engels, apresentando-a como visões de mundo que ao mesmo tempo servem de “cimento” para consolidar um dado bloco social, político e econômico e suas práticas. Ainda nessa citação de Gramsci, não se pode atribuir um caráter de totalidade à ideologia. Totalidade no sentido único, em que apenas uma ideologia funciona e se impõe em detrimento de outras, no caso de Marx e Engels sobre a ideologia dominante.

Nas sociedades de formação capitalista, devido à grande exploração e repressão nas relações de produção e em outras relações de dominação, o que vai predominar, direcionar, impor-se é o padrão ideológico da classe dominante. São as suas leis, os valores, a sua cultura que na maioria das vezes vão se estabelecer a partir de um consenso, atravessado por lutas hegemônicas. Nessa dinâmica, nesse movimento de ideias, algumas nos aparecem como veladas, que mascaram a realidade social, política, histórica, econômica, mas essa forma de ideologia não é a única e, portanto, não escapa das contradições entre interesses antagônicos.

Dentro desse contexto, afirma Gramsci:

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais estão todos automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita as leis, ou na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência da ação) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da personalidade? (Gramsci, 1986, p. 12, grifo nosso).

Na nossa compreensão, no que tange à citação acima, podemos, em meio às várias concepções de mundo (ideologias) que o pensador italiano aponta, nos submeter à ideologia dominante, suas formas, mas também podemos participar ativamente de movimentos populares revolucionários organizados política, ideológica, econômica e culturalmente pela classe trabalhadora e suas frações, reconhecendo que nós estamos em um eterno devir e que este nos possibilita sermos sujeitos do processo histórico no qual estamos inseridos.

A participação ativa, orgânica, no pensamento gramsciano requer algumas posições dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, como: 1 - o reconhecimento e conhecimento existente de uma ideologia dominante que impera em todas as relações humanas; 2 - o reconhecimento de que foi contaminado por essa ideologia; e 3) por fim, a consciência de que é preciso criar uma contraideologia a partir da sua participação e do engajamento articulado com as múltiplas práticas sociais populares. O engajamento político se torna uma condição indispensável para a emancipação da classe trabalhadora.

Faz-se necessário frisar mais uma vez que as nossas relações nas suas variadas dimensões no mundo e com ele estão marcadas por visões de mundo, por ideologias. Acreditamos que, para Gramsci, a atitude mais próxima para formar um “bloco histórico” de resistência e luta que culmine em uma revolução que atenda aos interesses da classe trabalhadora está vinculada, atrelada, articulada, perpassada por visões de mundo (ideologias).

Gramsci, no percurso da sua reflexão sobre ideologia, vai citar e distinguir dois tipos de ideologia: as orgânicas e as arbitrárias. Vejamos o que ele diz:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma) (Gramsci, 1986, p. 62-63).

Na nossa compreensão, o que Gramsci chama de ideologias orgânicas é toda concepção de mundo que corresponde com a realidade vivida, que esteja vinculada a uma dada estrutura social, econômica e política. Esse tipo de ideologia se apresenta como um instrumento coeso, coerente, unitário, cimento das relações constituídas na sociedade e pode ser de natureza reacionário-conservadora-determinista (o neoliberalismo, o positivismo, o estruturalismo) ou emancipatória-libertadora (a teoria marxista da práxis histórica).

Uma dada ideologia (concepção de mundo) para Gramsci tem que estar relacionada com os interesses e com a vida real das massas. Sem esse vínculo com

o real, ela é arbitrária, pois está vinculada e atrelada a pequenos grupos e a sua tendência é desaparecer em pouco tempo.

Tanto a ideologia da classe dominante como a ideologia da classe operária no seio do sistema capitalista podem ser consideradas, no pensamento gramsciano, como orgânicas. Mesmo sendo antagônicas e contraditórias, elas se apresentam vinculadas e relacionadas com a estrutura social e econômica e suas relações e incessantemente estão em disputa pela hegemonia.

Outro pensador relevante no qual Althusser encontrará elementos para a sua reflexão sobre as sociedades de formação capitalista e suas contradições, modo de produção, forças produtivas, relações de produção e formação da classe trabalhadora, bem como os caminhos para a revolução da classe trabalhadora, é Mao Tsé-Tung. Althusser vai se apropriar e incorporar algumas das ideias do líder comunista chinês, principalmente nas suas obras “Sobre a prática” e “Sobre a contradição”, ambas escritas em 1937.

Observemos algumas contribuições substanciais nas citações de Mao em seu texto “Sobre a contradição”. Logo nas primeiras linhas do texto, ele vai estabelecer a diferença entre duas concepções de mundo que influenciaram vários pensadores, entre eles Althusser:

Na história do conhecimento humano existiram sempre duas concepções sobre as leis do desenvolvimento do mundo: uma metafísica, outra dialética. [...] A metafísica, o evolucionismo vulgar, considera todos os fenômenos do mundo como isolados e em estado de repouso; considera-os unilateralmente. Tal concepção do mundo faz ver todos os fenômenos, formas e categorias como eternamente isolados uns dos outros, como eternamente imutáveis. E se se reconhecem as mudanças é apenas como aumento ou diminuição quantitativos, como simples deslocação, residindo as causas desse aumento, diminuição e deslocação não nos próprios fenômenos, mas sim fora deles, isto é, na ação de forças exteriores. [...]. Contrariamente à concepção metafísica do mundo, a concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário interno, encontrando-se aliás cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento [...]. Assim, a dialética materialista combate energicamente a teoria da causa externa, da impulsão exterior, característica do materialismo mecanicista e do evolucionismo vulgar metafísicos [...]. Do mesmo modo, o desenvolvimento da sociedade é devido, sobretudo, a causas internas, e não externas (Tung, 2009, p. 32-35).

Com certeza, esse pensamento de Mao Tsé-Tung está diretamente influenciado pelas ideias de Hegel, Marx, Engels, Lênin e Gramsci quando tratavam da metafísica e da dialética, uns voltados mais para uma análise metafísica dos fenômenos e suas relações, outros enfatizando a dialética materialista. Mao, nas suas reflexões, faz desta última seu ponto de partida e chegada. O que o pensador chinês vai fazer é lançar um olhar mais substantivo, singular, peculiar sobre as contradições e a luta dos contrários no interior das relações de produção e exploração no modo de produção capitalista.

Também fica evidente no pensador a compreensão da existência de várias ideologias, contradições, visões, percepções de mundo, de sociedade, de sujeito e de relações múltiplas. Entretanto, entre elas, como já pontuamos, duas se destacam: a metafísica e a dialética materialista. A primeira é aquela que analisa os fenômenos a partir das mudanças externas e que, em última análise, nega o movimento das contradições internas. A segunda se refere àquela que, impregnada de um materialismo histórico e dialético, situa-se no campo das contradições internas e dos seus movimentos e, por sua vez, se apresenta como possibilidade de uma percepção e construção de mundo e de práticas sociais emancipatórias.

É a partir dessa compreensão que Mao vai mostrar como ele pensa a consciência e o sujeito. Diz ele:

No período inicial da sua prática, período da destruição das máquinas e da luta espontânea, o proletariado, no seu conhecimento da sociedade capitalista, apenas se encontra, no grau de conhecimento sensível e não conhecia mais do que aspectos isolados e a ligação externa dos diferentes fenômenos do capitalismo. Nessa época, o proletariado ainda não era mais que aquilo que se chama “classe em si”. Assim que começou, porém, o segundo período da prática do proletariado, período da luta econômica e política consciente e organizada, quando a experiência múltipla resultante da prática, a experiência adquirida ao longo de uma luta prolongada, foi generalizada cientificamente por Marx e Engels, e nasceu a teoria marxista utilizada para esclarecer o proletariado, teoria que ensina o proletariado a compreender a essência da sociedade capitalista, a compreender as relações de exploração entre as classes sociais, a compreender as tarefas históricas do proletariado, este se tornou “classe para si” (Tung, 2009, p. 19-20).

Influenciado por Lênin, quando este fala da ideologia espontânea e da ideologia proletária, Mao também compartilha com o pensador russo da ideia de que, no primeiro momento, a consciência do proletariado se limita apenas ao mundo das experiências, do sensível, das lutas e das práticas sociais que são fundamentais para

a sua emancipação, mas que por si só não gera a revolução. É preciso se apropriar da análise da dialética materialista marxista, se distanciando e ultrapassando a realidade imediata que nos é dada.

Vale salientar que, tanto em Lênin como em Mao, essa “transição” não acontece nem obedece necessariamente a uma lógica do desenvolvimento dos modos de produção, das relações de produção, das forças produtivas, das indústrias, do comércio, como Marx e Engels defendiam e tantos outros pensadores. Elas acontecem em movimentos constantes de contradições, de luta, negação, atualizações, rupturas e fraturas no e do seu próprio processo de formação. Foi assim com a Revolução Russa de 1917 e a Revolução Cultural Chinesa em 1949.

Sobre como Lênin e Mao conceberam o processo da revolução, Althusser vai questionar:

Se Lênin e Mao tivessem tomado ao pé da letra, nem que fosse por um instante, a tese central do Prefácio: “uma formação social nunca desaparece antes que tenham sido desenvolvidas todas as forças produtivas que ela é capaz de conter, e novas Relações nunca tomam o lugar das antigas antes que suas condições materiais tenham desaparecido-desabrochado na antiga sociedade” – como é que Lênin e Mao teriam conseguido, nem que fosse por um instante, colocar-se à frente do Partido e das massas e fazer triunfar a Revolução socialista? (Althusser, 2008, p. 234).

Mesmo convencidos de que o movimento de revolução não se limita a adequação e correspondência da consciência ao mundo dado, do mundo real, embora múltiplo, Marx, Lênin, Gramsci e Mao ainda estão “presos” a uma filosofia do sujeito.

Também no campo da psicanálise, essas categorias evidenciadas, com menor ou maior proporção, também foram e são debatidas e refletidas. Pensadores como Freud e Lacan aparecem nesse universo de discussão na busca de ampliar o debate mostrando outras possibilidades de refletir sobre o “sujeito” e a “subjetividade”, se é que para esses pensadores essas categorias podem ser pensadas e definidas.

É dentro dessa linha de pensamento que Freud vai frisar:

Não sou a favor da fabricação de visões de mundo. Isso deve ser deixado para os filósofos, que confessadamente acham inexequível a jornada da existência sem um guia de viagem como esse, que informa sobre tudo. Aceitemos humildemente o desprezo com que eles nos olham, do alto de sua sublime carência. Mas, como também não podemos negar nosso orgulho narcísico, acharemos consolo na reflexão de que todos esses “guias de existência” envelhecem rapidamente, de que é justamente o nosso trabalho miúdo, estreito e míope que torna necessária novas edições deles, e que inclusive os mais modernos desses guias são

tentativas de achar substituto para o velho catecismo, tão cômodo e tão completo. Sabemos que até agora a ciência pôde lançar muita pouca luz sobre os enigmas deste mundo; o barulho dos filósofos nada mudará isso, apenas a paciente continuação do trabalho que tudo subordina à exigência de certeza pode gradualmente produzir mudanças (Freud, 2018, p. 26).

A psicanálise, cujo objeto é o inconsciente, no seu surgimento sofreu e ainda sofre várias críticas e ataques de vários pensadores nos diversos campos do conhecimento, principalmente no campo da filosofia.

Na citação acima, o pensador austríaco externaliza a sua crítica à filosofia, especificamente aos filósofos que resumiam o sujeito ao mundo da consciência, aqueles que acreditavam em uma essência humana, em uma natureza humana, em uma metafísica, principalmente a filosofia cartesiana do “penso, logo existo” ou do seu contrário, “existo, logo penso”.

Na sua concepção, as ideologias nesse universo de ideias estão fadadas a submeterem os “sujeitos” aos interesses dos que pensam a sociedade e os seus movimentos e, como tais, estão condenadas a sucumbirem. Mas, ao mesmo tempo que nega e condena essas ideologias como guias, abre espaços para novas visões de indivíduo, sujeito, sociedade e mundo.

Para Freud, só a exigência de certezas, o que é uma das características do humano, certezas essas provisórias, é a condição e o fundamento para os movimentos de mudança.

O inconsciente é o círculo maior que abrange em si o círculo menor da consciência; tudo o que é consciente tem um estágio prévio inconsciente, enquanto o inconsciente pode permanecer nesse estágio e ainda assim reclamar o valor pleno de uma produção psíquica. O inconsciente é o psíquico propriamente real, tão desconhecido para nós segundo sua natureza interna quanto o real do mundo externo; ele nos é dado pelos dados da consciência de maneira igualmente tão incompleta quanto o mundo externo pelas informações de nossos órgãos sensoriais (Freud, 2020, p. 639- 640).

Quando Freud fala do inconsciente, não está se referindo ao inconsciente fisiológico, o inconsciente psíquico, mas, sim, o inconsciente enquanto um significante atravessado por elementos culturalmente construídos pelo mundo das relações nas suas variadas dimensões.

Ainda sobre Freud:

Freud não é apenas o pai da psicanálise, mas o fundador de uma forma muito particular e inédita de produzir ciência e conhecimento. Ele reinventou o que se sabia sobre a alma humana (a psique), instaurando uma ruptura com toda a tradição do pensamento ocidental, a partir de uma obra em que o pensamento racional, consciente e cartesiano perde seu lugar exclusivo e egrégio. Seus estudos sobre a vida inconsciente, realizados ao longo de toda a sua vasta obra, são hoje referência obrigatória para a ciência e para a filosofia contemporânea. A sua influência no pensamento ocidental é não só inconteste como não cessa de ampliar seu alcance, dialogando com e influenciando as mais variadas áreas do saber, como a filosofia, as artes, a literatura, a teoria política, e as neurociências (Endo; Souza; 2020, p. IX).

Como Freud, Althusser também não seguiu guias prontos, acabados, limitados ao mundo externo, muito menos pensou sobre a existência humana, a subsistência, o trabalho, os modos de produção, as relações de produção, as lutas de classes, a exploração, a dominação, a reprodução, as ideologias limitando-os ao mundo da consciência. A teoria freudiana se apresentou para Althusser como um dos fios condutores, embora complexo, para o pensador francês formular as suas teses, mais especificamente as relacionadas às ideologias.

Louis Althusser, nas suas reflexões, vai se apropriar dessas leituras, ora se aproximando, ora se distanciando dos pensadores. O mais importante de tudo isso é dizer que Althusser não foi um mero leitor que assimilou e reproduziu as ideias alheias.

No tocante à sua aproximação e ao seu afastamento em relação ao marxismo e à psicanálise, comecemos a dizer: a ideologia não é uma ilusão, um falseamento da realidade, uma totalidade única. As ideologias não são apenas visões de mundo. As ideologias se materializam em práticas sociais nos vários espaços sociais, inclusive nos aparelhos ideológicos de Estado. Os sujeitos não são os sujeitos da História. Mas são sujeitos na história sob condições materiais construídas historicamente, elaboradas culturalmente nas suas lutas e contradições de classes antagônicas. Nem, tampouco, os sujeitos se limitam ao mundo da consciência. A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. A ideologia se apresenta como uma linguagem estruturada.

Tentemos agora explicar as nossas afirmações.

Em pelo menos três textos do pensador francês, ficará evidente a sua posição e crítica às questões relacionadas a uma concepção de homem como aquele que faz a história. Segundo ele, a ideologia burguesa fez uso de uma das expressões mais

substanciais do pensamento de Marx para legitimar a sua ideologia, ou seja, a ideologia dominante. Subtraiu da expressão a ideia de que os homens fazem a sua história, mas a partir das condições materiais já construídas cultural e historicamente. Esses textos são: “Resposta a Jonh Lewis”, de 1972 e “Observação sobre uma categoria: Processo sem sujeito nem fim(s)”, de 1973, ambos presentes no livro *Posições I*, de 1976; e “Sobre a reprodução”, de 1999, texto publicado após a sua morte, que é mais completo em relação ao seu escrito *Aparelhos ideológicos de Estado*, de 1971.

Althusser vai fazer várias críticas à ideologia burguesa, suas formas e engrenagens. Vai afirmar que a classe burguesa dominante, ao assumir a máxima “o homem faz a sua história”, relega a este os seus fracassos e os seus sucessos. E é dentro desse contexto que a massa, a classe trabalhadora, em grande parte, se identifica e compreende a ideologia dominante como se fosse a sua. Daí já surge em Althusser a crítica ao humanismo da classe burguesa dominante, porque, segundo ele, tal compreensão oculta os conflitos, a disputa de poder e a luta de classes como o motor do fazer histórico.

Diz Althusser:

São as massas que fazem a história. Quem são as massas que “fazem a história”? Numa sociedade de classes: são as massas exploradas, isto é, as classes, camadas e categorias sociais exploradas, agrupadas à volta da classe explorada capaz de unir e pôr em movimento contra as classes dominantes, detentoras do poder de Estado [...] são as massas que fazem a história. E sob o capitalismo, as massas não é a “massa” dos aristocratas da “inteligência” ou dos ideólogos do fascismo, mas o conjunto das classes, camadas, categorias exploradas agrupadas à volta da classe explorada na grande produção, a única capaz de as unir e de conduzir a sua ação ao assalto do Estado burguês: o proletariado. A luta de classes é o motor da história (Althusser, 1973, p. 30-31).

No dizer althusseriano, o sujeito da concepção burguesa que faz a história desaparece. Isso não significa a aceitação do não reconhecimento do sujeito real, muito pelo contrário, é a afirmação da existência desse sujeito, mas na sua coletividade, na luta de classes, no reconhecimento e conhecimento do seu pertencimento a uma classe explorada pela classe dominante.

No olhar althusseriano, só uma constante organização política e ideológica da classe trabalhadora e de outros grupos também explorados pode tomar o poder de Estado e seus aparelhos. Fica também evidente que a classe proletária é a única a

dispor de elementos para que outras camadas subalternas se apropriem e incorporem tais elementos e, unidas, possam fazer a revolução.

É comum nos depararmos com algumas ideias nas várias dimensões da sociedade, inclusive em alguns movimentos da organização da classe trabalhadora. Por exemplo, a crença de que um líder ou um grupo nos tirará da condição de opressão, repressão e exploração. Nada mais natural. Foi assim, pois, que aprendemos de maneira expressiva dentro e fora dos aparatos de Estado. Não é estranho nos depararmos, nesses espaços, com expressões do tipo: “Precisamos de um líder”, de um “salvador da pátria”, de um “herói”. Articulado a esse pensamento, ainda temos expressões individualistas que só fortalecem aqueles que estão no poder, em detrimento da resistência e luta coletiva, como: “Você é capaz de transformar o mundo”, “Você pode e é capaz”, “Querer é poder”, “Você é livre para escolher”, “Tudo depende de você”, “Você é o sujeito da sua história”.

Aqui não estamos negando alguns aspectos positivos dessas expressões, o que estamos denunciando são todos os processos educativos que enfatizam o individual como forma de garantir o *status quo* também de uma sociedade individualista. Enfim, a ideologia burguesa do homem total, que diz “O homem é o sujeito da sua história”, só nos afasta e nos torna mais individualistas e vulneráveis no que tange à realização dos sonhos possíveis da classe trabalhadora, ou seja, a revolução e a sua emancipação em todas as suas dimensões.

Ainda dentro desse olhar althusseriano, é pertinente afirmar que divisão de classes e luta de classes estão imbricadas entre si. Elas se relacionam em um processo de embate contraditório e dialético.

Sobre a questão de um sujeito da história tão presente e defendido na filosofia burguesa, caracterizado como origem, essência e causa, Althusser frisa:

A história é certamente um “processo sem Sujeito nem Fim(s)”, cujas circunstâncias dadas, nas quais “os homens” agem como sujeitos sob a determinação de relações sociais, são o produto da luta de classes. Portanto, a história não tem, no sentido filosófico do termo, um Sujeito, mas um motor: a luta de classes (Althusser, 1978b, p. 70-71).

Essa citação althusseriana vai refletir diretamente nas teorias humanistas que têm como primado o indivíduo ou o sujeito singular como sujeito do fazer e do acontecer histórico. O abandono desse sujeito singular que faz a História e sua história

irá render sérias críticas ao autor franco-argelino. Entretanto, faz-se necessário enfatizar que, na análise althusseriana, nem por um instante negam-se a existência e a participação dos sujeitos reais na construção e na formação da história e na sua transformação. Partir da luta de classes como motor da história é a condição necessária para se chegar aos sujeitos reais, compreendidos não como ponto de partida, mas como ponto de chegada.

A ideologia se apresenta nesse contexto como um dos elementos primordiais para tal compreensão, por isso Althusser frisa:

A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Esta tese vem simplesmente explicitar a nossa última formulação: só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos. Ou seja, a ideologia existe para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: isto é, pela categoria de sujeito e seu funcionamento. Queremos dizer com isso, mesmo que esta categoria (o sujeito) não apareça assim denominada, que com o surgimento da ideologia burguesa, e sobretudo com a ideologia jurídica a categoria de sujeito (que pode aparecer sob outras denominações: como em Platão por exemplo, a alma, Deus, etc.) é a categoria constitutiva de toda ideologia, seja qual for a determinação (regional ou de classe) e seja qual for o momento histórico, uma vez que a ideologia não tem história. Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não sendo a ideologia mais do que o seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento (Althusser, 1985, p. 93-94).

O autor francês nas suas reflexões sobre as ideologias, afirmando que se apresentam como elementos inerentes às diversas relações humanas, portanto nada está fora do campo ideológico, se distancia de outras concepções anteriores. Frisa ele:

Para compreender o que daí decorre, é preciso estar alerta para o fato de que, tanto aquele que escreve estas linhas como o leitor que as lê, são sujeitos, e, portanto, sujeitos ideológicos (formulação tautológica), ou seja, o autor e o leitor destas linhas vivem “espontaneamente” ou “naturalmente” na ideologia, no sentindo em que dissemos que “o homem é por natureza um animal ideológico” (Althusser, 1985, p. 94).

Pensamos ser interessante fazermos um breve comentário sobre essas ideias.

Não basta dizer que os sujeitos são seres racionais, políticos, ideológicos e sociais, sujeitos da sua história, conceitos estes presentes em toda a tradição filosófica, histórica e social ocidental. O autor francês reconhece os conceitos, mas

não se limita a eles, como fizeram e ainda hoje fazem alguns autores, a exemplo dos pensadores das pedagogias da consciência que vivem ainda sob a sombra da ideologia burguesa e suas formas.

Uma das maiores resistências em reconhecer elementos do pensamento althusseriano no tocante a uma educação-formação crítica dos sujeitos é que os pensadores cujo primado recai sobre os sujeitos singulares, e não sobre a luta de classes como motor da história, atribuem um papel determinante daqueles primeiros no processo histórico, no fazer histórico, bem como na sua transformação.

Althusser, ao afirmar que os sujeitos, entre outras coisas, são por natureza um animais ideológicos, que toda existência é permeada, atravessada por ideologias, que não se limita a uma filosofia do sujeito, a uma psicologia do eu, e mais, que as ideologias têm uma existência material que se concretizam nas relações de produção, bem como fora delas, põe em xeque o conceito de *ideologia* da teoria marxista. Vejamos:

Na ideologia alemã, esta fórmula aparece num contexto nitidamente positivista. A ideologia é concebida como pura ilusão, puro sonho, ou seja, nada. Toda a realidade está fora dela. A ideologia é, portanto, pensada como uma construção imaginária cujo estatuto é exatamente o mesmo estatuto teórico do sonho nos autores anteriores a Freud. Para tais autores, o sonho era o resultado puramente imaginário, quer dizer, nulo, de “resíduos diurnos”, apresentados numa ordem e composição arbitrárias por vezes mesmo “invertidas” em suma “desordenadamente”. Para eles, o sonho era o imaginário vazio e nulo, arbitrariamente bricolé, de olhos fechados, dos resíduos da única realidade plena e positiva, a do dia. É este exatamente o estatuto da filosofia e da ideologia (uma vez que a filosofia é a ideologia por excelência) na ideologia alemã. A ideologia é então para Marx um bricolage imaginário, puro sonho, vazio e vão, constituído pelos “resíduos diurnos” da única realidade plena e positiva, a da história dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência. É neste sentido que, na Ideologia alemã, a ideologia não tem história, uma vez que sua história está fora dela, lá onde está a única história, a dos indivíduos concretos e etc. (Althusser, 1985, p. 83).

Podemos dizer, assim, que o pensador francês atribui à ideologia uma especificidade que até então era desconhecida fora e dentro do marxismo, a saber: 1) A ideologia não pode ser vista como uma totalidade que impera mascarando, alienando, invertendo a realidade. Também não pode ser concebida como uma ilusão, um nada, uma imaginação falsa da realidade ou mesmo um simples conjunto de ideias de uma determinada classe, grupo ou pessoas. Daí Althusser afirmar a existência das ideologias em todas as práticas sociais, sejam elas de ordem política, social,

econômica, histórica, cultural, científica, etc. É, sobretudo, na sua existência materializada nas relações de produção, nos aparelhos ideológicos de Estado em um determinado modo de produção, que elas podem ser percebidas e aceitas, mas também podem ser resistidas a partir de elementos da ideologia da classe trabalhadora. 2) Um outro aspecto a se destacar do pensamento de Althusser é que ele traz para o centro da sua reflexão o debate da ideologia e a sua interpelação/reconhecimento/relação com o indivíduo na sua singularidade, vejamos:

Sugerimos então que a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através dessa operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendido como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) Cotidiana: “ei, você aí! [...]”. O interpelado sempre se reconhece na interpelação [...]. A existência da ideologia e a interpelação são uma única e mesma coisa (Althusser, 1985, p. 96-97).

A reflexão de Althusser é relevante no sentido de ter “abandonado” e deslocado sua concepção de ideologia da marxiana, bem como dos marxismos, atribuindo a ela dois movimentos fundamentais: 1) O temporal – este se situa nas relações materiais de um determinado modo de produção, na materialização das suas ideias nas práticas sociais com a ativa participação dos sujeitos e se apresenta a partir do materialismo histórico-dialético. 2) E o atemporal – nunca é demasiado dizer que uma das teses do pensador francês é de que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. É nessa afirmação que Althusser se aproxima tanto de Freud como de Lacan. Ambos os psicanalistas, à medida que avançavam nas suas pesquisas sobre o sujeito, a consciência e o inconsciente, se distanciavam do marxismo, da visão estruturalista clássica, que ligavam apenas o inconsciente à dimensão fisiológica, neurológica, da psique, etc., entendendo os sujeitos como aqueles que poderiam ter acesso direto ao real enquanto uma subjetividade individual. Os fundamentos dessas ideias estavam e estão nas lógicas discursivas, ideológicas de hegemonia e dominação da classe dominante.

Freud, a partir das suas análises, vai mostrar que o inconsciente também está ligado a uma estrutura simbólica, ao mundo da cultura, das coletividades. Essa estrutura do inconsciente que se apresenta nos seus atos falhos, deslizos, sonhos, etc. é uma organização simbólica que escapa à dimensão da consciência, do sujeito consciente individual. Tais aspectos indicam que não falamos inteiramente por nós

mesmos, mas o Outro está presente em nós e vice-versa nas produções e manifestações culturais coletivas, nos eventos. Essa relação, segundo Freud, é incontrolável. Podemos perceber essas compreensões de Freud em alguns dos seus livros, como: *O mal-estar na civilização*, de 1929-1930; *Totem e tabu*, de 1913; *Psicologia das massas e a análise do ego*, de 1923.

A ideia de inconsciente pensada por Freud vai ser a porta para Lacan fazer uma aproximação entre a psicanálise e o estruturalismo, propondo uma das suas grandes máximas, de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Ele vai afirmar que a subjetividade ou o inconsciente tem padrões, ocorrências, estruturas que são coletivas e que atravessam os sujeitos individuais e lhes impõem condições, justo porque a base do inconsciente não é a fisiologia, a mente, nem é sequer a psique individual, mas a base de sua estruturação é a linguagem.

Para Lacan, diferentemente dos estruturalistas que o antecederam e dos seus contemporâneos, essa grande Estrutura Simbólica, esse grande Outro, esse grande Sujeito que nos é imposto, também não é um Todo Poderoso universal, fixo, homogêneo, fechado, acabado, regido por leis estáveis, etc. Mas essas estruturas, esse grande Outro, esse grande Sujeito também se caracterizam pela sua incompletude, pela sua contingência, por um jogo aberto, imprevisível e incontrolável.

Daí o sujeito, se é possível falar de sujeito em Lacan, nunca se realiza plenamente, nunca é correspondente à sua imagem. Temos aí um sujeito cioso de uma falta, o sujeito é a sede da falta. Observemos o que diz Fink sobre Lacan:

Lacan, batizado de “estruturalista” por alguns e de “pós-estruturalista” por outros, mantém e defende ambos os conceitos – estrutura e sujeito – em uma abordagem teórica e rigorosa. No entanto, à medida que despoja o sujeito de muitas das características em geral atribuídas a ele pelo pensamento ocidental e expõe de forma implacável os funcionamentos da estrutura nos conceitos psicanalíticos e literários, nem sempre é fácil ver o papel do sujeito na obra de Lacan [...]. Não tentarei demonstrar a existência do sujeito lacaniano, uma vez que tal demonstração é impossível. Como diz Lacan no Seminário 23: “o sujeito nunca é mais do que suposto”; em outras palavras, o sujeito nunca é mais do que uma suposição de nossa parte (Fink, 1998, p. 55).

É dentro desse contexto de ideias tanto de Freud como de Lacan que percebemos uma confluência do pensar de Althusser quando diz que a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Essa ideologia que se estrutura como uma

linguagem simbólica, Althusser vai chamar de Sujeito, com letra maiúscula, e os que são por ela interpelados, de sujeito, com letra minúscula.

Nesse momento de interpelação, esses sujeitos são desde sempre sujeitos, porque sempre foram e estão sendo interpelados pela ideologia. É a partir da interpelação ideológica que os indivíduos agora sujeitos vão se reconhecer enquanto tais e saber o seu papel e o seu lugar dentro de uma dada realidade constituída por esse sistema simbólico. Daí advém a ideia de um sujeito assujeitado.

Faz-se necessário afirmar, principalmente para aqueles cujo pensamento se limitou à crítica de que o pensador francês foi um estruturalista, teoricista, economicista, determinista, reducionista, avesso à autoria dos sujeitos na história, bem como à sua condição de sujeitos históricos e revolucionários, que isso não passa, como rotula Motta (2014), de primeira fase do pensamento althusseriano, também denominada por Vázquez (1980) de primeiro Althusser. Esse é o Althusser da década de 1970, principalmente o das obras *Por Marx* e *Ler O capital*, ambas de 1965.

Reconhecer essa estrutura simbólica constitutiva da ideologia e sua interpelação posta por Althusser à luz de Freud e Lacan é dizer da existência de lógicas de dominação, imperialistas, de exploração de toda ordem contra a classe trabalhadora, grupos sociais subalternos-oprimidos e seus interesses nos dias atuais. Mesmo sendo os sujeitos interpelados e atravessados por elas, o seu reconhecimento é um passo substancial, é um elemento fundamental nas práticas sociais de emancipação nos diversos espaços de disputa de poder, de hegemonia, de discursos, de contradição, enfim, de luta de classes.

É lógico que o sujeito althusseriano não é o sujeito da concepção burguesa, também não é o sujeito das filosofias da consciência. Também Althusser não decreta a “morte” dos sujeitos nem da história. A possibilidade do sujeito althusseriano encontra-se imbricada no reconhecimento pelos sujeitos da existência de uma ideologia que lhes interpela (diríamos, as lógicas de dominação), e a materialização das ideologias nas práticas sociais e políticas. Os sujeitos em Althusser sempre estão em constituição a partir de elementos que ora lhes chegam conscientemente e ora lhes escapam. A constituição das subjetividades é um grande “jogo”, não se limita apenas ao constituído, ao real, ao consciente. Uma das riquezas do pensamento althusseriano é não ver o sujeito, a subjetividade, a educação-formação como algo

fechado, dogmático, estático, dado, mas aberto, flexível, contingente, dinâmico, em construção e reconstrução, em um “processo” sem fim.

No que tange ao temporal, ao histórico, ao construído, em construção, às ideologias, à luta de classes, à consciência, à subjetividade, Althusser aciona alguns dos principais marxistas clássicos.

Althusser retoma Lênin para explicar a possibilidade de a classe trabalhadora se afirmar enquanto classe a partir de uma educação-formação de uma ideologia que não está dada, pronta, acabada. Não é uma ideologia “espontânea” que, segundo ele, está contaminada por elementos da ideologia burguesa. Podemos dizer que essa ideologia espontânea, com a qual a classe trabalhadora precisa romper, é aquela educação-formação cujos sujeitos nas suas práticas e experiências de luta imaginam-se emancipados, pois pensam como sujeitos livres e autônomos em relação à ideologia da classe dominante.

A ideologia que pode constituir sujeitos críticos e revolucionários, de acordo com o teórico francês, não pode se limitar às práticas sociais, às experiências de lutas, mas precisa estar articulada a uma teoria que não deixa de ser uma ideologia, a ideologia da classe trabalhadora, que para o autor é uma ideologia muito particular, é a ideologia, uma vez que a nível das massas funciona como qualquer ideologia (interpelando os indivíduos como sujeitos), mas impregnada de experiências históricas, iluminada por princípios de análise científica (Althusser, 2008).

Fazendo uma referência ao pensamento de Gramsci, ainda no que se refere à ideologia, Althusser vai afirmar:

Dir-se-á sem dúvida, que o partido comunista, como todos os partidos, se constitui a partir de uma ideologia, a qual é designada por ele mesmo como ideologia proletária. De acordo. Também nele, a ideologia desempenha o papel de cimento (Gramsci) de um grupo social definido, cujo pensamento as práticas unifica (Althusser, 2008, p. 248).

Althusser, sobre a teoria marxista, vai frisar:

Há quem desconfie que tal ideologia tenha sido o resultado de um ensinamento dispensado por determinados “intelectuais” (Marx e Engels) ao movimento operário [...]. Introduzida de fora para o interior do Movimento Operário. Na realidade, a teoria marxista foi concebida, com certeza, por intelectuais, munidos de uma vasta cultura, mas no interior e a partir do interior do Movimento operário (Althusser, 2008, p. 250).

Sobre a influência ainda de Lênin no pensamento de Althusser, vejamos:

Ao que sabemos, nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos ideológicos de Estado. Cito apenas um exemplo e prova: A laicizante preocupação de Lênin em revolucionar o Aparelho ideológico de Estado escolar (entre outros) para permitir ao proletariado soviético que se apropriara do poder do Estado, garantir nada mais nada menos do que o próprio futuro da ditadura do proletariado e a passagem para o socialismo. Esta última observação nos permite compreender que os aparelhos ideológicos de Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (Althusser, 1985, p. 71, grifo nosso).

Esse olhar althusseriano de que Lênin teve a preocupação de revolucionar o aparelho escolar (entre outros), para promover à classe trabalhadora uma educação-formação para se apropriar do poder de Estado, nos remete a uma reflexão feita por alguns pensadores contemporâneos de que o revolucionário russo não tinha interesse de unir a pedagogia às questões de política (Thiollent, 1981).

Tal afirmação althusseriana põe em xeque as ideias de que Lênin priorizava apenas o confronto direto, a radicalização da tensão entre os movimentos populares e os aparelhos ideológicos de Estado. Foi dentro desse contexto que se subtraiu do pensamento leninista possíveis elementos de formação da classe trabalhadora nos aparelhos ideológicos de Estado, inclusive na escola. Também é a partir dessa compreensão que os ideais gramsciano vão ser reverenciados no pensamento pedagógico no Brasil em detrimento das ideias de Lênin.

Não é demasiado dizer que Althusser vê, como Lênin, a necessidade de revolucionar e ocupar os aparelhos ideológicos de Estado (entre tantos, o escolar), que se encontram hoje sob a tutela e controle da classe dominante, a fim de que eles assim revolucionados sejam instrumentos nas mãos da classe trabalhadora na formação de sujeitos críticos e revolucionários.

Fica claro no pensamento de Althusser, não só nessa citação, mas em tantas outras, que os AIE não se limitam apenas a reproduzir a ideologia da classe

dominante, até mesmo porque, na sua compreensão, são espaços de luta, de disputa de poder, de hegemonias, entre classes e interesses antagônicos.

Como dissemos, o primeiro passo a ser tomado é reconhecer que esses espaços foram e são ocupados maciçamente por práticas nas suas variadas expressões e materializações (no caso específico da escola, o currículo, os conteúdos, as relações de poder, a disciplina, a inculcação ideológica, o planejamento, a infraestrutura física, entre outros) que não são neutras, mas têm como primado a reprodução da ideologia dominante. Como as ideologias não nascem nesses aparelhos, a classe trabalhadora, cuja educação-formação está para além destes, pode no seu cotidiano fazer dessas instituições espaços de luta permanente, cujo principal objetivo é a sua afirmação enquanto classe.

Althusser atribui à ideologia e à interpelação ideológica uma natureza “eterna”, eterna como o “inconsciente” freudiano. Daí vem a afirmação de que a ideologia em geral não tem história e de que o sujeito é sempre sujeito. Para explicar essa afirmação, o autor narra a sua própria experiência. Afirma ele:

Essa história de criança sempre-já um sujeito de antemão, portanto, não antigo, mas futuro combatente, não é uma brincadeira uma vez que estamos vendo que ela constitui uma das entradas no campo freudiano. Mas, interessa-nos por outro motivo. O que pretendemos significar quando dizemos que a ideologia em geral interpelou sempre já como sujeitos determinados indivíduos que são sempre-já sujeitos? Fora da situação limite do “Pré-natal”, isso significa o seguinte. Quando a ideologia religiosa se põe a funcionar diretamente interpelando a criancinha Louis Althusser como sujeito, o neném Louis é já-sujeito, ainda não sujeito religioso, mas sujeito-familiar. Quando a ideologia jurídica (imaginemos que isso aconteça mais tarde) se põe a interpelar como o sujeito o jovem Louis falando-lhe não mais de Papai-Mamãe, nem do Bom Deus e do menino Jesus, mas da justiça, ele era já um sujeito, familiar, religioso, escolar, etc. Salto apenas as etapas morais, estéticas, etc. Quando, enfim, mais tarde, em decorrência de circunstâncias auto-heterobiográficas, do tipo Front Populaire, Guerra da Espanha, Hitler, Derrota de 1940, cativo, encontro com um comunista, etc., a ideologia política (em suas formas comparadas) se põe a interpelar como sujeito o Louis que se tornou adulto, faz tempo que ele era já, sempre-já um sujeito, familiar, religioso, moral, escolar, jurídico... e ei-lo um sujeito político! Que, no retorno do cativo, passa do militantismo católico tradicional para o militantismo católico da vanguarda: semi-herético, depois lê Marx, se inscreve no Partido comunista, etc. Assim se passa a vida. As ideologias não cessam de interpelar os sujeitos como sujeitos, “recruta” sempre-já sujeitos. Seu jogo sobrepõe-se, entrecruza-se, contradiz-se sobre o mesmo sujeito, sobre o mesmo indivíduo sempre-já (várias vezes) um sujeito. Cabe a ele se virar... (Althusser, 2008, p. 215).

Existem algumas críticas no meio e nas produções acadêmicas de que Althusser não reconheceu nem valorizou as experiências dos sujeitos como elementos fundamentais de práticas sociais de emancipação nas suas variadas dimensões e a história dessas experiências.

Uma das coisas que podemos constatar nesse relato de Althusser, permeado por suas sutilezas filosóficas e de certa maneira psicanalíticas, é que as experiências dos indivíduos sempre já sujeitos são condições necessárias para se reconhecerem pertencentes a uma ideologia e, conseqüentemente, a uma classe social ou a um grupo social. A expressão “cabe a ele se virar” mostra que a condição de ser sujeito e sua subjetividade é um “vazio”. É como diz Laclau, significante de disputa de poder (Laclau; Mouffe, 1987).

É dentro dessa linha de pensamento que também é possível perceber que Althusser foi influenciado e marcado, como dissemos, por Sigmund Freud, e se apropriou e incorporou algumas das suas ideias, bem como as de Jacques Lacan, principalmente na sua concepção de sujeito, subjetividade e ideologia, assemelhando e identificando esta última como eterna.

Vimos, no decorrer das citações de Althusser, o primado que as ideologias assumem em seu pensamento. Nenhuma prática social, inclusive as práticas de uma educação-formação crítica e libertadora, pode ser pensada sem levar em consideração as ideologias que lhe são inerentes, lhe atravessam e concebe aos sujeitos um lugar dentro da sociedade e das diversas relações humanas. Esse posicionamento se justifica por algumas razões.

Primeiro, o reconhecimento do filósofo francês em afirmar a existência de ideologias, estas tidas por ele como ideologias particulares e que, como tais, têm história. É o caso da ideologia religiosa, política, moral, jurídica, etc. Mas Althusser vai falar da “existência” de uma ideologia em geral, que ele a assemelha com o inconsciente freudiano. Esta, por sua vez, não tem história, mas não porque é uma ilusão ou uma falsa realidade ou porque a sua existência lhe é externa. A ideologia em geral não tem história porque ela sempre está a interpelar os sujeitos como sujeitos-já sujeitos. Significa dizer que a ideologia em geral é uma estrutura, um evento que sempre esteve e está interpelando os sujeitos sempre já sujeitos.

Portanto a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Sendo a ideologia eterna, devemos agora suprimir a temporalidade em que apresentamos o

funcionamento da ideologia e dizer: A ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: Os indivíduos são sempre/já sujeitos. Os indivíduos são, portanto, “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre. Esta formulação pode parecer um paradoxo (Althusser, 1985, p. 98).

Althusser, nessa citação, mais uma vez faz uma relevante crítica a uma concepção humanista de indivíduo, de sujeito e de formação de subjetividade presente nas pedagogias da consciência e, ainda, vai frisar:

Convencionou-se dizer que a ideologia pertence à região da “consciência”. [...] Na verdade, a ideologia tem muito pouco a ver com a “consciência” [...]. Ela é profundamente inconsciente, mesmo quando se apresenta sob uma forma refletida. A ideologia é, antes de tudo, um sistema de representações, mas essas representações, na maior parte das vezes, nada têm a ver com a “consciência”: elas são, na maior parte das vezes, imagens, as vezes conceitos, mas é antes de tudo como estruturas que elas se impõem à imensa maioria dos homens sem passar para a sua “consciência. São objetos, culturais percebidos – aceitos – suportados, e que agem funcionalmente sobre os homens por um processo que lhes escapa (Althusser, 1979a p. 206).

É necessário sempre partirmos da ideia de que para Althusser toda e qualquer realidade-relação está sempre atravessada por ideologias particulares e pela ideologia em geral. Enquanto as primeiras são pensadas pelo autor sob a influência de Gramsci, a segunda, por sua vez, está calcada no pensamento de Freud à luz de Lacan. Em um dos seus escritos, chega a afirmar que:

Se eterno significa, não a transcendência a toda história (temporal), mas onnipresença, transitória e, portanto, imutabilidade em sua forma em toda extensão da história, eu retomarei palavra por palavra de expressão de Freud e direi: a ideologia é eterna como o inconsciente – E acrescentarei que esta aproximação me parece teoricamente justificada pelo fato de que a eternidade do inconsciente não deixa de ter relação com a eternidade da ideologia em geral (Althusser, 1985, p. 85).

Althusser vai ser o primeiro pensador a usar o termo *ideologia* na sua pluralidade, ou seja, conceber a existência de múltiplas ideologias na sua análise sobre todas as relações, experiências e práticas sociais no interior das sociedades, especificamente as de formação capitalista. Mas é importante afirmar que, em nenhum momento, a ideologia é uma ilusão, falsa consciência ou um nada.

Na citação acima, o autor vai falar de uma ideologia até então não pensada. A ideologia em geral. Esta, como vimos, se apresenta como uma estrutura que interpela,

recruta os indivíduos em sujeitos, e sequer estes, na maioria das vezes, a percebem. No dizer althusseriano, essas ideologias são representações sociais, políticas, ideológicas, econômicas e culturais que “antecedem” as práticas e as experiências dos indivíduos ou dos sujeitos singulares. Elas se impõem a cada um de nós. Mas é nessa estrutura impositiva de interpelação que os indivíduos agora sujeitos se reconhecem enquanto tais. E é nos lapsos, nas falhas dessa mesma estrutura que existe a possibilidade de constituição de novas subjetividades e de novos sujeitos, que se reconhecem em uma determinada classe social. Aqui, a classe trabalhadora, que, mediante a luta de classes, consolidará a sua ideologia, a ideologia da classe trabalhadora.

É nesse contexto que Althusser vai falar sobre a ideologia dominante e a ideologia proletária (a ideologia da classe trabalhadora). Esta última seria, na sua análise, a condição *sine qua non* para a emancipação da classe trabalhadora que vive subalterna à ideologia dominante. A construção da ideologia da classe trabalhadora não é um simples processo de “inculcação ideológica”, não é também uma ideologia espontânea, mas se constitui e se forma nas lutas, nas práticas, nas organizações político-ideológicas e nas experiências dessa classe, tendo como fundamento teórico a teoria marxista.

Sobre a ideologia dominante e da classe trabalhadora, o autor vai afirmar:

Efetivamente, a ideologia dominante, que existe no complexo sistema dos Aparelhos ideológicos de Estado, é em si mesma o resultado de uma dura e muito longa luta de classes, através da qual a burguesia (para citar esse exemplo) não chega a atingir seus objetivos a não ser com a dupla condição de lutar, simultaneamente, contra a antiga ideologia dominante que sobrevive nos antigos Aparelhos e contra a ideologia da nova classe explorada que procura suas formas de organização e luta [...] Se os AIE têm a função de inculcar a ideologia dominante é porque há resistência; se há resistência é porque há luta; e essa luta é, no final das contas, o eco direto ou indireto, por vezes, próximo ou, frequentemente, longínquo da luta de classes (Althusser, 2008, p. 239-241).

Observemos que já aqui o pensador francês se mostra propositivo no sentido de afirmar que é possível a classe trabalhadora, em constante e longas lutas dentro dos espaços dos aparelhos ideológicos de Estado, que estão sempre em disputa, bem como em outros espaços, se organizar politicamente contra a classe dominante.

O autor francês, sob a influência de Lênin, vai afirmar que a ideologia proletária não é uma ideologia “espontânea”, que, segundo eles, está misturada com elementos

da ideologia burguesa e em geral submetida a estes. A sua afirmação é de que a classe trabalhadora, para existir enquanto classe consciente da sua condição, precisa, a partir das suas lutas, experiências, organização política, forjar uma contraideologia, a ideologia da classe trabalhadora. Mas a construção dessa ideologia não se limita às suas práticas e experiências de luta que são fundamentais para sua libertação, é necessário que essas práticas estejam articuladas e “iluminadas” pela teoria marxista. É nesse sentido que se constitui a ideologia proletária, a ideologia de massas, capaz de unificar a vanguarda da classe operária em suas organizações de luta de classes. Althusser vai dizer também que a classe trabalhadora precisa estar atenta e vigilante incessantemente, porque “a ideologia proletária” é também o cenário de luta de classes que atinge o proletariado em seus próprios princípios de unidade e de ação. Isso acontece porque a classe dominante, com suas estratégias sutis e silenciosas, penetra ou tenta penetrar nas organizações políticas da classe trabalhadora (Althusser, 2008, p. 248-249).

Como são atuais essas ideias althusserianas. Não é difícil encontrarmos várias organizações políticas e ideológicas que afirmam defender a ideologia da classe trabalhadora ou assim se denominam, mas que são corrompidas pelo oportunismo ou pelo poder do capital. Apenas dois dos exemplos: partidos e sindicatos que nos seus discursos primam pela defesa dos interesses da classe trabalhadora e outras camadas subalternas, mas que nas suas ações no dia a dia, na maioria das vezes, só legitimam, consolidam e reproduzem a ideologia dominante e suas formas. Talvez sejam piores do que os que explicitamente são favoráveis ou coniventes com todas as formas de exploração e desigualdade nas suas variadas dimensões. Pelo menos estes já os encaramos como antagônicos, e a nossa postura deve ser sempre de resistência e combate. Ainda se referindo às ideologias como o principal elemento de organização social e política na educação-formação dos sujeitos, e evidenciando a não limitação da reprodução apenas da ideologia dominante, afirma o autor:

É necessário ainda acrescentar uma importante observação, relativa às sociedades de classes. Embora a ideologia expresse em seu conjunto uma representação do real destinada a consagrar uma exploração e uma dominação de classe, ela pode também, em certas circunstâncias, servir para a expressão do protesto das classes exploradas contra sua própria exploração. Por isso devemos agora precisar que a ideologia não está somente dividida em tendências, no interior de sua própria existência social. Marx mostrou que “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante”. Esta simples frase nos coloca no caminho da compreensão de que, assim como em uma sociedade de classe existe uma classe

(ou várias classes) dominante e classes dominadas, existe também uma ideologia dominante e ideologias dominadas (Althusser, 1967, p. 41).

Parece-nos já ser possível inferirmos parcialmente que qualquer possibilidade de considerarmos as contribuições de Althusser para um pensamento pedagógico crítico deve levar em consideração as reflexões que o autor faz sobre a ideologia dominante e a ideologia da classe trabalhadora e como estas se constroem, se contradizem, se movimentam dentro e fora dos AIE.

A concepção de Althusser sobre sujeito e ideologia posta nos seus textos *Aparelhos ideológicos de Estado*, de 1971, e *Sobre a reprodução*, de 1999, tem uma relação estreita com a psicanálise freudiana e lacaniana, como também é marcada pela estrutura da linguagem que nos “antecede” na nossa vontade de sujeitos conscientes, no nosso prazer e na nossa razão e nos instrumentaliza, como diz Saussure (Saussure, 1972)

No seu escrito intitulado “Freud e Lacan”, de 1965, encontramos elementos que ratificam essa influência quando Althusser, por exemplo, afirma que Freud já dissera que tudo dependia da linguagem e, lacanianamente, comenta: “o discurso do inconsciente está estruturado como uma linguagem” (Althusser, 1980a, p. 119).

E, ainda, afirma Althusser:

Freud nos descobre por sua vez, que o sujeito real, o indivíduo na sua essência singular, não tem a figura de um ego, centrado sobre um “eu”, na “consciência” ou na “existência” – quer seja a existência do “para-si”, do corpo próprio, ou do “comportamento” – que o sujeito humano é descentrado, constituído por uma estrutura que ela também só tem “centro” no desconhecimento imaginário do “eu”, quer dizer, nas formações ideológicas em que ele se “reconhece” (Althusser, 1980a, p. 129).

Como já mencionamos, Althusser foi muito influenciado pelo olhar lacaniano a partir das obras de Freud. Vejamos o que diz Gillot sobre essa influência:

Pode-se supor, assim, que o interesse dado por Althusser ao trabalho de Lacan responde em primeiro lugar a um projeto geral de crítica da psicologia, de suas pretensões a se constituir como ciência, e de seu papel efetivo de adaptação dos indivíduos às normas sociais existentes. Tal crítica é decisiva na perspectiva althusseriana, bem como em todos os “filósofos do conceito” que se reconhecem, como Georges Canguilhem, em certa tradição epistemológica francesa e se opõe às diversas filosofias da consciência ou do sujeito (Gillot, 2018, p. 119-120).

Ainda dentro dessa linha de pensamento, frisa a autora:

O antipsicologismo defendido por Lacan, sua crítica radical à representação de um sujeito psicológico, apoiam assim um anti-humanismo do qual Althusser, no quadro do marxismo, é o principal teórico, mas do qual Lacan, na exposição de 1963 anteriormente citada, se faz também um defensor. Conforme já apontamos, Althusser partilha plenamente do combate antipsicologista de Lacan, na medida em que ele mesmo se inscreve numa tradição espinosista reativada na França, no século XX, por Georges Canguillem, e, antes dele, por Jean Cavaillès: ao fim de “Sobre a Lógica e a Teoria da Ciência”, este conclamava para a constituição de uma “filosofia do conceito” oposta à “filosofia da consciência”. Mas a crítica do sujeito psicológico vem igualmente reforçar a crítica, inaugurada por Marx, do “cogito econômico” que faz do indivíduo o “sujeito elementar de produção que nos mitos do século XVIII imaginavam na origem do desenvolvimento econômico da sociedade”; isto é, de maneira mais geral, a crítica do individualismo teórico próprio dos autores da economia política clássica, como Smith e Ricardo. Da mesma forma que o Eu não é mais a fonte e nem mesmo o substrato de representações e de volições sobre as quais ele exerceria seu império por intermédio da consciência, o homem, o sujeito humano individual não é o princípio e nem a origem da atividade econômica [...] (Gillot, 2018, p. 31-32).

Conhecedor das ideias de Marx e do marxismo e sob a influência das ideias de Freud à luz das ideias de Lacan é que Althusser contribuirá de maneira decisiva e original para elaborar uma teoria da ideologia em geral. É salutar afirmar que o autor francês não conseguiu na sua completude fazer tal elaboração, mas trouxe para o estudo das ideologias noções até então não vistas ou aprofundadas. São os casos, por exemplo, de: a “ideologia não tem história”, “ideologia é eterna como o inconsciente”, “ideologias interpelam os indivíduos enquanto sujeitos”, “ideologias são as representações das relações imaginárias que os sujeitos mantêm com suas condições de existência” e “as ideologias se materializam em práticas sociais” (Althusser, 2008, p. 196-215). Enfim, é a ideia de que os sujeitos não são seres dotados de uma essência, natureza humana, origem, centro, fixidez, autossuficiência.

2.4 LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

As lutas de classes sempre assumiram um lugar de análise e, principalmente, destaque dentro e fora do marxismo, ora de maneira explícita, ora não. Não tem como se pensar nas sociedades de formação capitalista sem levar em consideração os elementos que fazem parte da sua engrenagem e do seu funcionamento, entre eles: as relações de produção tipicamente de opressão, exploração e repressão.

Torna-se impossível fazer uma análise contundente e acurada das experiências, práticas sociais, libertação da classe trabalhadora e sua organização política, social, econômica, cultural e ideológica sem levar em consideração os antagonismos, as contradições, os interesses de classes que não cessam sequer um segundo nas relações de disputa de poder. Qualquer análise de possibilidade de libertação da classe trabalhadora que não reconheça essa realidade é vazia de sentidos e significados, pois só alimenta, afirma e reproduz os interesses das lógicas dominantes.

Para Althusser especificamente, nenhuma reflexão e análise das sociedades capitalistas é significativa se não conhecermos e reconhecermos a luta entre classes antagônicas, ou seja, se não reconhecermos a luta de classes e suas formas nas variadas relações no interior das sociedades. Classes e luta de classes estão relacionadas e imbricadas sempre. Quem diz luta de classes diz divisão de classe, tensão, conflito, contradição, antagonismo, jogo e disputa de poder entre classes.

Daí não podermos falar de educação-formação dos sujeitos sem falar de luta de classes, da existência de um Estado opressor, da destruição do Estado burguês e suas formas, sem conhecer e reconhecer as ideologias, suas formas e engrenagens. Althusser vai pontuar, entre outras coisas, que é no reconhecimento, na apropriação e na incorporação da teoria marxista-leninista que a classe trabalhadora e outros grupos subalternos poderão constituir-se enquanto sujeitos e enquanto classe.

Vejamos algumas citações marxianas e do marxismo que corroboram esse pensar althusseriano.

A história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes [...]. A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (Marx; Engels, 1988, p. 75-76).

São as lutas de classes que possibilitam as classes subalternas saírem da sua condição de invisibilidade, exploração e alienação para a condição de sujeitos na sua história.

Na concepção de Marx e Engels, a burguesia, após tomar o poder da nobreza, vive a todo instante em conflitos internos e externos com outros interesses de classes. É no âmbito dessa disputa de poder e contradições que a burguesia, consciente ou inconscientemente, possibilita a classe trabalhadora forjar situações de organização, articulação e fortificação da sua ideologia. Dentro desse contexto, observemos:

Em geral, os choques que se produzem na velha sociedade favorecem de diversos modos o desenvolvimento do proletariado. A burguesia vive em uma guerra perpétua; primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as frações da própria burguesia cujos interesses se encontram em conflitos com os progressos da indústria; e, sempre, contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas estas lutas, vê-se forçada a apelar para o proletariado, exigir a sua ajuda e arrastá-lo assim para o movimento político, de modo que a burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela mesma (Marx; Engels, 1988, p. 85).

É presente no pensamento de Marx e Engels e em todo o marxismo ocidental a certeza da destruição do Estado capitalista burguês via organização política da classe trabalhadora em lutas de classes ininterruptas a partir de uma educação-formação cuja base são as suas condições materiais de vida, tendo como método de análise o materialismo histórico e dialético. Também é possível afirmar que, de todas as classes que travam luta com a burguesia e seus interesses, com o sistema capitalista, a classe trabalhadora é vista como a única classe verdadeiramente revolucionária.

Vale também ressaltar que, para Marx e Engels, as lutas de classes, a destruição do Estado capitalista e a construção de um Estado proletário obedecem a um processo histórico de desenvolvimento, como já mencionamos: “Mas o desenvolvimento da indústria, não somente aumenta o número de proletários, mas estes são concentrados em massas cada vez mais consideráveis; sua força cresce e eles adquirem maior consciência dela” (Marx; Engels, 1988, p. 84).

Para Marx e Engels, as forças produtivas tenderiam, a partir do materialismo histórico e dialético, para o desenvolvimento nas suas variadas dimensões e formações, o que acirraria as contradições, os conflitos, as tensões nas relações de produção no interior do modo de produção capitalista. Essa contradição intrínseca, emergida das contradições de produção e reprodução material da sociedade,

prolongar-se-ia nos âmbitos jurídico, político e ideológico e criaria um contexto histórico propício para as transformações sociais.

Primeiro, é pertinente mais uma vez afirmar que a história é o grande palco de lutas ininterruptas entre classes antagônicas e que, pelo fato de a classe dominante deter os meios de produção, sejam eles materiais ou não, ela dita como deve ser todo o processo de produção e como isso se materializa nas relações de produção, que, em última análise, é uma relação de opressão, repressão e exploração.

O modo de produção capitalista e tudo que o cerca já trazem no seu interior as suas próprias contradições, que possibilitam a manifestação e organização da classe trabalhadora. Daí a distinção entre a produção material, suas mudanças e desenvolvimento, que podem ser explicadas pelas ciências da natureza, bem como pelas ciências humanas, e o desenvolvimento da consciência que se dá a partir das condições materiais, das relações de produção, mas também as ultrapassa, pois tal formação subjetiva reside no âmbito das relações ideológicas, que permeiam os ambientes nos embates de produção. Podemos, então, sugerir que, segundo Marx, a classe trabalhadora só pode emancipar-se das forças que a oprimem a partir da apropriação, incorporação e materialização de uma ideologia coerente com os interesses da classe trabalhadora. Isso só pode se concretizar a partir da luta de classes.

E mais:

Em relação aos alemães que se consideram isentos de pressupostos [Varaussetzungslos], devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas a mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como a milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

A citação acima representa um ponto de afastamento, de fratura, de rompimento com a concepção idealista, no sentido de que inverte os pressupostos dos pensadores que acreditavam e fundamentavam as suas ideias em uma essência humana, em uma explicação de fora da realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Dando ênfase à história e seu processo de satisfação das necessidades básicas materiais, os autores decretam que é a partir da satisfação das necessidades básicas que se dá o processo de “humanização”, “conscientização”, “subjetivação”. O trabalho é apresentado pelos pensadores como condição indispensável para o desenvolvimento das potencialidades dos homens, muito embora, nas sociedades de formação capitalista, ele seja apresentado e efetivado como um instrumento de divisão, alienação e de exploração entre as classes sociais antagônicas.

No que se refere a uma possível transformação da sociedade via luta de classes e sua emancipação, frisam Marx e Engels:

[...] que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessário uma transformação massiva dos homens, o que só pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; e que a revolução, portanto, é necessário não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade (Marx; Engels, 1988, p. 42).

A reprodução das ideias dominantes torna-se um “ideário” de sobrevivência e perpetuação dessa classe, e a própria divisão técnica do trabalho vai expressar essa realidade. Aqueles que dispõem do poder material consequentemente também vão se apropriar do poder espiritual. É a partir do poder de Estado e seus aparelhos repressores, como o político, o jurídico, o administrativo, que a ideologia dominante vai ser inculcada, interiorizada de tal forma que seja introjetada pela classe trabalhadora como a sua ideologia e, assim, por ela também defendida.

A partir destas últimas citações de Marx e Engels, podemos destacar algumas ideias que estão diretamente vinculadas e articuladas com uma educação-formação para a organização política da classe trabalhadora e sua revolução. Por exemplo, a luta de classes, que só terá êxito se as massas forem “conscientizadas” e mobilizadas a partir de espaços cujos fundamentos sejam a teoria e a prática da ideologia marxista, ou seja, da ideologia proletária.

Em relação a essa formação, os autores vão dar ênfase ao partido comunista ao afirmarem:

Mas nunca, em nenhum momento, este partido se descuida de despertar nos operários uma consciência clara e nítida do violento antagonismo que existe entre a burguesia e o proletariado, para que na hora precisa, os operários alemães

saibam converter as condições sociais e políticas, criadas pelo regime burguês, em arma contra a burguesia, a fim de que, uma vez destruídas as classes reacionárias da Alemanha, possa ser travada a luta contra a própria burguesia (Marx; Engels, 1988, p. 108).

Como podemos perceber na citação acima, o sujeito marxiano e engeliano pode ser formado paulatinamente através de um processo histórico teleológico, tendo como referencial a vida material sob a análise do materialismo histórico e dialético. É um sujeito em última instância da consciência, mesmo entendendo que não são os sujeitos nas suas singularidades que são autores da sua história, mas, sim, as massas mobilizadas e “conscientizadas”.

Ainda é evidente que a classe trabalhadora pode usar os próprios espaços, brechas criadas pela burguesia capitalista, como espaços de luta de classes e disputa de poder. Espaços de formação de uma contraideologia. Podemos nos arriscar e indicar, com todas as críticas que essa afirmação demanda, que tais espaços podem ser: os sindicatos, os movimentos sociais, os partidos políticos, enfim, as diversas organizações da classe trabalhadora, que tem como principal objetivo destruir o Estado burguês e suas formas e se afirmar enquanto classe.

Dentro desse contexto das ideias de Marx e Engels de defenderem a existência de luta de classes antagônicas, de disputa de poder, da destruição do Estado capitalista burguês e de uma educação-formação da classe proletária, Lênin dará grandes contribuições, especificamente para o pensamento althusseriano. É notório no pensamento do revolucionário russo a ênfase em uma teoria que, articulada às lutas, práticas e experiências dos trabalhadores, pode solidificar e consolidar a vitória destes últimos.

Mesmo acreditando no potencial do aparelho escolar, Lênin comunga e dá ênfase à importância do partido no tocante à organização da classe trabalhadora e à revolução, assim como Marx e Engels e posteriormente outros pensadores, entre eles o próprio Althusser, acreditando e avalizando o partido como um dos espaços privilegiados para a organização da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o pensador russo foi um grande defensor das ideias de Marx e Engels, principalmente no que se refere à crítica ao sistema capitalista e ao Estado imperialista, que na sua concepção representa apenas os interesses da classe

burguesa. Ao fazer uma análise profunda do sistema, bem como do Estado capitalista, observou que a classe operária era subjugada ao poder da classe dominante, daqueles que detinham os meios de produção.

Ao fazer tal análise, concluiu que o principal instrumento de libertação da classe operária era se organizar política e ideologicamente para não só fazer uma revolução que destruísse o Estado, os seus aparelhos e o seu poder, mas também implantar a ditadura do proletariado. É importante salientar aqui que, quando Lênin fala de ditadura do proletariado, trata-se de uma ironia. Primeiro, porque a ideia não é destruir o Estado, mas refundá-lo a partir dos interesses do proletariado; segundo, porque esse Estado refundado terá como fundamento a garantia e a efetivação no poder da maioria que produz as riquezas para a sociedade, e isso não é uma ditadura, pelo contrário, é uma democracia. Uma das principais condições para esse pensamento ser concretizado era se apropriar e incorporar a teoria marxista. Afirma ele:

Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário. Nunca é demais repisar essa ideia nesta época em que a defesa do oportunismo em voga anda de mão dadas com a sedução das formas mais estreitas da ação prática. Para a socialdemocracia russa em particular, a importância da teoria é maior ainda, por três razões muitas vezes esquecidas, a saber: primeiro, pelo fato de o nosso partido ainda estar no início de sua formação, mal tendo definido sua fisionomia, e muito longe de ter ajustado contas com as demais tendências do pensamento revolucionário que ameaçam desviar o movimento do bom caminho [...]. Em segundo lugar, o movimento socialdemocrata é, pela sua própria natureza, internacional. Isso não significa apenas que devemos combater o chauvinismo nacional. Significa também que um movimento incipiente em um país jovem só poderá se desenvolver com êxito se assimilar a experiência de outros países [...]. Em terceiro lugar, tarefas nacionais como as que a socialdemocracia se propõe realizar no mundo nunca foram assumidas por nenhum outro partido socialista do mundo (Lênin, 2006, p. 128-129).

Essa é uma das citações célebres de Lênin, pois até hoje ela está materializada nas práticas e experiências dos movimentos revolucionários. O primeiro elemento a se destacar é a necessidade de uma teoria de natureza revolucionária que prime e esteja enraizada nas práticas sociais, nas experiências e nos interesses da classe trabalhadora. Em segundo lugar, ele mostra a pertinência de conhecer outras experiências revolucionárias como possíveis elementos capazes de enriquecer o próprio movimento revolucionário, é uma proposição de não se tornar isolado em relação a outros movimentos emancipatórios. Por fim, traz a afirmação de que o movimento revolucionário na Rússia é ímpar, singular, tem suas próprias peculiaridades e particularidades.

Na sua reflexão, ainda frisa:

[...] quem conhece, por pouco que seja, a real situação do nosso movimento, há de concordar em que a ampla difusão do marxismo foi acompanhada de certo rebaixamento do nível teórico. Muitas pessoas com pouco ou nenhum preparo têm aderido ao movimento, atraídas por seu significado prático e suas conquistas práticas (Lênin, 2006, p. 127).

Certamente essa afirmação tem um significado legítimo. Já avançamos um pouco nesse sentido, mas, até os dias atuais, os movimentos revolucionários ainda têm grandes dificuldades de se organizar política e ideologicamente devido à existência de atitudes pragmáticas e imediatistas.

Daí a importância de uma formação-educação contínua, eficaz, construída, elaborada e sistematizada a partir da teoria marxista, articulando-a com as experiências, vivências, práticas sociais, principalmente para os militantes do movimento revolucionário.

É importante salientar aqui a ideia de Lênin de que a classe operária é a única capaz de derrubar o Estado capitalista burguês e que isso só é possível mediante uma ideologia do proletariado bem elaborada, sistematizada e libertadora. Também sugere que as massas oprimidas e exploradas, devido à sua vivência dentro de uma ideologia espontânea, não podem por si só libertar-se da ideologia dominante e suas formas. Isso porque, nas suas práticas, experiências e lutas lhes são negadas as condições de descobrir as contradições inerentes do próprio funcionamento do modo de produção do sistema capitalista.

Daí a necessidade dos intelectuais de vanguarda. Estes, providos de uma teoria revolucionária, a teoria marxista, serviriam de organizadores dos interesses da classe operária e dos demais grupos subalternos.

Defender a teoria que segundo nossa mais profunda convicção é a verdadeira, contra os ataques infundados e contra os intentos de torná-la pior, não significa, de modo algum, que somos inimigos de toda crítica. Não enfocamos, em absoluto, a teoria de Marx como algo acabado e intangível; estamos convencidos, ao contrário, de que [ele] colocou só as pedras angulares da ciência que os socialistas devem impulsionar em todas as direções, se não ser deixado para trás pela vida (Lênin, 1981, t. 4, p. 196).

[...] Apartar a juventude da educação revolucionária mediante uma vácuca fraseologia “revolucionária” ou idealista e com lamentações de filisteu sobre a perniciosa inutilidade que resultaria de uma polêmica violenta e apaixonada entre as tendências revolucionária e de oposição, pois, na realidade, os “falsos amigos”

não fazem senão difundir a falta de princípios e de seriedade ante o labor revolucionário (Lênin, 1981, p. 268).

Lênin acreditava em uma educação que, no dizer de Máuri de Carvalho:

[...] é um daqueles pensadores sobre o qual não se pode tergiversar. Assim, muito além de um projeto formal do simples ato de “educar” para ele a educação em seu sentido mais abrangente era meio de formação e solidificação da consciência socialista, crítica e revolucionária (Carvalho, 2008, p. 96).

O pensamento de Lênin, entre outros aspectos, influenciou o pensamento de Althusser nos seguintes pontos: na sua crença na teoria marxista como um referencial formativo-educativo para alavancar, constituir e concretizar a revolução socialista; na sua visão sobre o sindicato e o partido como espaços de formação da consciência revolucionária; na defesa da formação das massas populares como condição *sine qua non* para a destruição do Estado capitalista imperialista; na crença na destruição do Estado capitalista e na implantação da ditadura do proletariado. Portanto, na concepção de Lênin, a revolução e consequentemente a emancipação econômica e política da classe trabalhadora não se dão dentro da ordem capitalista. Como ele enfatiza bem, é necessário a destruição, o aniquilamento do Estado e consequentemente a destruição do poder da classe dominante. Quanto à destruição do Estado capitalista, à ditadura do proletariado e ao papel do partido na formação das massas, ele ainda vai destacar:

A derrocada da dominação da burguesia só é possível pelo proletariado, única classe cujas condições econômicas de resistência a tornam capaz de preparar e realizar essa derrocada. O regime burguês, ao mesmo tempo em que fraciona, dissemina os camponeses e todas as camadas da pequena burguesia, concentra, une e organiza o proletariado. Em virtude do seu papel econômico na grande produção, só o proletariado é capaz de ser o guia de todos os trabalhadores e de todas as massas que, embora tão exploradas, escravizadas e esmagadas quanto ele, e mesmo mais do que ele, não são aptas para lutar independentemente por sua emancipação. A doutrina da luta de classes, aplicada por Marx ao Estado e a revolução socialista, conduz fatalmente a reconhecer a supremacia política, a ditadura do proletariado, isto é, um poder proletário exercido sem partilha e apoiado diretamente na força das massas em armas. O derrubamento da burguesia se é realizável pela transformação do proletariado em classe dominante, capaz de dominar a resistência inevitável e desesperada da burguesia e de organizar todas as massas trabalhadoras exploradas para um novo regime econômico. O proletariado precisa do poder político, da organização centralizada da força, da organização da violência, para reprimir a resistência dos exploradores e dirigir a enorme massa de população – os camponeses, a pequena burguesia, os semiproletários – na “edificação” da economia socialista. Educando o partido operário, o marxismo forma a vanguarda do proletariado, capaz de tomar o poder e conduzir todo o povo ao socialismo, capaz de dirigir e de organizar um novo

regime, de ser o instrutor, o chefe e o guia de todos os trabalhadores, de todos os exploradores, para a criação de uma sociedade sem burguesia, e isso contra toda a burguesia. O oportunismo, ao contrário, desliga da massa e partido operário, os representantes dos trabalhadores mais bem retribuídos, que se “instalam” muito confortavelmente no regime capitalista e vendem por um prato de lentilhas o seu direito de primogenitura, isto é, renunciam ao papel de guias revolucionários do povo contra a burguesia (Lênin, 2010, p. 46-47, grifo nosso).

Lênin mais uma vez fala da necessidade em destruir o Estado capitalista imperialista, porque esse Estado se fundamenta na exploração e no acúmulo de riquezas em detrimento da garantia dos direitos da classe trabalhadora. Na sua concepção, só a classe trabalhadora organizada política, cultural, econômica e ideologicamente pode derrubar o poder do Estado burguês.

Lênin atribui ao partido operário um papel fundamental para o movimento revolucionário. O partido é um espaço ativo em que a classe trabalhadora pode adquirir instrumentos teóricos e práticos a partir da sua participação, do seu engajamento.

É muito pertinente a crítica que Lênin faz aos oportunistas que, mesmo pertencendo ao partido e ao sindicato dos trabalhadores, educam os trabalhadores e as massas para a submissão, para reproduzirem a ideologia da classe dominante. Crítica, como dissemos, muito atual. É muito mais fácil educar para a submissão, para a reprodução, para a domesticação do que para formar sujeitos críticos, transformadores e libertos.

Lênin fala dos sindicatos sob a ditadura do proletariado, portanto, de sua existência no quadro do Estado proletário, que é um Estado no sentido forte, mantido pelos bolcheviques e seus aliados e dotado com os aparelhos repressores e ideológicos próprios de qualquer Estado. Lênin declara:

[...] no exercício da ditadura do proletariado, o papel dos sindicatos é capital. Mas em que consiste esse papel? O exame dessa pergunta, uma das principais questões teóricas, leva-me a concluir que esse papel é extremamente original. Por um lado, os sindicatos agrupam, englobam em suas filas a totalidade dos operários da indústria: por esse motivo, constituem uma organização da classe dirigente, da classe no poder, que exerce a ditadura, a opressão estatal. Mas não se trata de uma organização de Estado coercitiva; seu objetivo é educar, treinar, instruir, é uma escola, uma escola de direção, uma escola de gestão, uma escola do comunismo. É uma escola de um tipo absolutamente inabitual porque não temos de lidar com professores e alunos, mas com uma certa combinação extremamente original do que subsistiu do capitalismo, e não poderia deixar de subsistir, com o que foi promovido pelos destacamentos revolucionários

avançados, por assim dizer, a vanguarda revolucionária do proletariado (Lênin, 1962, p. 11).

Lênin ainda continua o seu discurso sobre o papel dos sindicatos no que tange à luta do proletariado. Afirmar ele:

O camarada Trotski comete um erro. Pretende que, em um Estado operário, o papel dos sindicatos não é defender os interesses materiais e morais da classe operária... Atualmente, nosso Estado é tal que o proletariado completamente organizado deve se defender e nós devemos utilizar estas organizações operárias para defender os operários contra seu Estado e para que os operários defendam o nosso Estado (Lênin, 1962, p. 17).

Em toda história do pensamento que envolve a análise sobre os sindicatos dentro do sistema capitalista, sempre houve grandes debates quanto ao seu papel na organização política da classe trabalhadora, bem como na revolução.

Tal debate só vem a contribuir para se saber qual é mesmo a função dos sindicatos na transformação das sociedades de formação capitalista. Lênin faz uma reflexão substancial no tocante a eles. Por um lado, ele entende que esse instrumento da organização da classe trabalhadora pode ser o *locus* de propagação e oportunismo da burguesia; por outro lado, entende que esse mesmo espaço pode ser um instrumento formativo dos interesses da classe trabalhadora. É preciso nos organizarmos e lutarmos por um sindicato que represente e faça valer os interesses da classe trabalhadora.

Em relação a essas posições de Lênin, escreve Althusser:

Se lermos esse texto que diz respeito aos sindicatos do Estado proletário, para discernir qual possa ser o estatuto de organizações sindicais existentes sob o Estado burguês, e veremos quais são elas, a fórmula de Lênin coincide quase exatamente com a nossa; com efeito, ela estabelece a distinção entre a ação coercitiva do Estado e a ação não-coercitiva dos sindicatos soviéticos. Neste caso, os sindicatos proletários têm uma tarefa de educação ideológica, a de serem “a escola do comunismo” (Althusser, 2008, p. 131).

Como já mencionamos, o pensamento de Lênin foi ímpar para Althusser fazer as suas reflexões, dando ênfase às organizações da classe trabalhadora, principalmente aquelas voltadas para a sua organização e emancipação, bem como abandonar e romper com algumas ideias que afirmam ser a escola um lugar

privilegiado da formação da subjetividade, esta capaz de constituir sujeitos autônomos, centrados e transformadores da História e da sua própria história.

Observemos algumas citações de Althusser em relação aos sindicatos, aos partidos, à formação da classe trabalhadora e das massas em geral.

Primeiro, Althusser estabelece uma diferença entre o partido operário e a burguesia. Ele frisa:

Pelo contrário, um partido operário nada tem a oferecer aos seus membros: nem as sinecuras, nem as vantagens materiais com que os partidos burgueses compram a sua clientela, quando hesitante. O partido operário apresenta-se tal como é: uma organização da luta de classe operária que tem à sua disposição como principais forças não só o instinto de classe dos explorados, mas também uma doutrina científica e a livre vontade de seus membros, recrutados à base dos estatutos do partido. Organiza seus militantes com o objetivo de empreender a luta de classe sob todas as suas formas: econômica (em ligação com as organizações sindicais), política e ideológica. Define sua linha e suas práticas não unicamente a partir da revolta dos trabalhadores explorados, mas a partir das relações de força entre as classes, analisadas de maneira “concreta”, graças aos princípios de sua doutrina científica, enriquecida por todas as experiências de luta de classes (Althusser, 2008, p. 248).

É interessante ressaltarmos nessas citações a postura firme e categórica do pensador francês ao afirmar a grande diferença entre os partidos operários e os partidos burgueses. É uma reflexão muito atual, no sentido de que quem adere à causa dos trabalhadores e à ideologia do partido operário o faz enquanto um trabalhador que se identifica de maneira individual-coletiva e articulada com o discurso da sua classe, com a consciência de que os seus interesses individuais estarão submetidos aos interesses da sua classe.

Mais uma vez, é salutar afirmar, como também veremos adiante, que a concepção de formação-educação que perpassa e atravessa o pensamento althusseriano não se limita à educação escolar, mas vai além desta, a exemplo de: os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, suas experiências, suas lutas incessantes, sua resistência. Enfim, todas as suas organizações econômicas, políticas e ideológicas são estratégias, instrumentos, mecanismos que possibilitam a classe trabalhadora sair da sua condição de exploração e opressão.

Gramsci, como um dos grandes herdeiros das ideias de Lênin, também compartilhará semelhantemente a ideia da necessidade dos intelectuais de vanguarda. Gramsci os entende como aquelas e aqueles que “nascem” das classes

fundamentais, como os intelectuais da classe dominante e os da classe trabalhadora. Também vale ressaltar aqui que, para o pensador italiano, os intelectuais orgânicos que se opõem à exploração e à opressão e lutam contra a ideologia dominante não são necessariamente exclusivos da classe trabalhadora, eles podem sair também da classe dominante, a exemplo do próprio Marx, Engels, Lênin, etc. Em relação aos intelectuais da classe trabalhadora, são aquelas e aqueles militantes que, a partir da organização política, ideológica, econômica e cultural das classes subalternas, articulam, elaboram, sistematizam a ideologia dessas classes.

A concepção de intelectuais de vanguarda posta por Lênin está estritamente ligada ao partido. É este que, a partir da organização política, ideológica, econômica e cultural da classe operária, bem como dos grupos subalternos, vai com uma educação-formação fomentar uma cultura de resistência e luta em um processo de educação para a revolução e conseqüentemente para a libertação das classes subalternas.

Dentro desse contexto, observemos algumas ideias do pensador italiano:

Cada grupo social, nascendo no mundo originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, ao mesmo tempo e de modo orgânico, uma, ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (Gramsci, 1979, p. 3).

Na sua análise sobre as estruturas de dominação da sua época, construiu uma visão de mundo (ideologia) em que estava evidente a sua concepção de que a sociedade era dividida em classes sociais antagônicas e a classe que detinha o poder econômico, político e cultural era a dominante em detrimento dos interesses e anseios da classe operária e de outros segmentos subalternos, bem como a efetivação de uma revolução que desse vitória ao proletariado.

É nesse contexto que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora se tornam protagonistas de uma visão crítica coletiva dos interesses da classe operária levada às suas últimas conseqüências em relação à hegemonia dessa mesma classe. Afirma Gramsci:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teórico-prática se distinga concretamente

em um estado de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (Gramsci, 1986, p. 26).

Podemos perceber no pensamento de Gramsci a necessidade da organização política e ideológica da classe trabalhadora. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática com seus revestimentos advindos das práticas sociais, bem como da cultura, é indispensável. O intelectual orgânico precisa se apropriar e incorporar tais atitudes para que seu discurso não seja vazio, sem sentido e significado para a classe trabalhadora e outros segmentos subalternos da sociedade.

Vale lembrar que todo e qualquer discurso não está isento de contradições, conflitos, tensionamentos e olhares diferenciados. Por exemplo, quando o pensador se refere aos intelectuais orgânicos como “formadores” de uma “massa” de trabalhadores a partir de uma ideologia libertadora, emancipatória, coesa, coerente com os interesses dessa mesma classe, não significa negar as contradições inerentes a esse processo, muito pelo contrário, é no reconhecimento dessas contradições que é possível estabelecer um distanciamento do que faz ou não faz parte dos interesses da classe trabalhadora.

Ainda é muito presente no pensamento de Gramsci a crença em um sujeito consciente e autônomo, de uma consciência que pode ser formada, que pode ser conscientizada, que pode fazer História, a sua história a partir do próprio processo histórico, crença esta enraizada em todos os pensadores influenciados pelo antropocentrismo, Renascimento, Iluminismo, humanismos. Dentro dessas concepções, sempre haverá uma relação ainda que não reconhecida ou autorreconhecida de dominação do Sujeito para com os outros sujeitos.

Do que citamos, podemos perceber que o teórico italiano faz uma reflexão da ideologia mais fecunda, no sentido de entendê-la na dimensão dos aspectos culturais, das relações de produção existentes na sociedade, nas práticas sociais e políticas. As ideologias são visões de mundo que só podem se estabelecer a partir de uma constante luta hegemônica.

Na compreensão do pensador italiano, a hegemonia, a partir da sua ideologia fortemente enraizada em uma base econômica e cultural, forma seus próprios intelectuais para que ela se torne um referencial, um consenso de todos e para todos.

E mais, a concepção de Gramsci de hegemonia é a maneira como o poder é exercido, não só através do conjunto das instituições políticas, mas também através da cultura. Nesse sentido, o intelectual orgânico não se forma na classe trabalhadora, mas, sim, sai dela a partir de processos de lutas hegemônicas antagônicas.

Em uma época como a nossa, em que o termo *política* se vulgarizou nos discursos e na prática política corrompida da classe dominante de maneira proposital e intencional, em que a práxis e a ação política nas instituições públicas e privadas são vistas como supérfluas, sem sentido e significado para as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, mesmo assim, Gramsci faz um alerta mais amplo ao afirmar:

Isto significa que um grupo social, tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual. Uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta, e também acredita segui-la, já que a segue em “época normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (Gramsci, 1986, p. 15).

O pensador italiano chama-nos a atenção para uma concepção de mundo cuja base é o senso comum, espontânea, fundamentada em práticas sociais, experiências coletivas, lutas travadas com a classe hegemônica, ora a partir da ideologia dos subalternos, ora a partir da ideologia da classe dominante. Pelo fato de a ideologia da classe operária estar no estágio de “instinto” de classe, como frisam Lênin e posteriormente Althusser, as classes subalternas na maioria das vezes fazem da ideologia dominante a sua ideologia e a ela ficam submetidas.

Em relação ao senso comum e ao bom senso, que também são visões de mundo, afirma Gramsci:

A transformação do senso comum em “bom senso” ocorre por meio da filosofia da práxis que permite a “superação do modo de pensar precedente” tornando “crítica uma atividade já existente” no seio de “indivíduos singulares”. A filosofia da práxis não objetiva “manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas pretende, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”, buscando “forjar” um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1999, p. 100-103).

Como podemos observar na citação acima, está posto por Gramsci a necessidade de superar o senso comum, não que ele não seja relevante nas primeiras aproximações que temos com o mundo, mas, sobretudo, porque vivemos em uma sociedade de classes antagônicas com interesses antagônicos em permanente luta de classes e disputa de hegemonia.

No pensamento gramsciano, a filosofia da práxis (o marxismo) pode possibilitar as massas saírem da sua condição de subalternos para uma condição superior, em outras palavras, a condição de classe dominante. É importante frisar que essa mudança não se dá no âmbito individual, dos pequenos grupos, mas de maneira coletiva.

É relevante também afirmar que o pensador italiano acredita que a luta pela hegemonia não se limita apenas à luta política e econômica, mas também abrange a esfera da cultura. É também através da elevação da cultura e do grau de intelectualidade e saberes das massas que se torna possível o rompimento com a ideologia da classe hegemônica, ou seja, da ideologia burguesa e suas formas.

Parafraseando o pensador italiano, podemos inferir que a superação da condição de subalternidade requer a construção de novos modos de pensar, um pensar contraideológico, contra-hegemônico (Gramsci, 1999). Exige também, de acordo com o autor, a elaboração de uma concepção de mundo crítica e coerente, necessária para suplantarmos o senso comum, sem concomitantemente desprezá-lo, e possibilitar elementos que tornem as classes subalternas capazes de produzir uma contraideologia (Gramsci, 1999). Aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento da realidade impõe-se como condição essencial na luta por sua própria transformação, efetivando-se a “crítica da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (Gramsci, 1999, p. 111), racionalidade entendida aqui como os vários discursos construídos e reconstruídos sobre as diversas realidades e relações nas suas múltiplas dimensões.

É peculiar a todo marxista, e Gramsci não foi uma exceção, com maior ou menor proporção a ideia da necessidade de sempre buscar, na realidade da vida social, material, nas práticas sociais, nas relações sociais e de produção e na cultura, elementos de superação da opressão, da repressão e da exploração em que se encontra a classe operária.

É a partir dessa inserção e reconhecimento que é possível se construir novos modos de pensar, e esse pensar tem como sinônimo: coerência, coesão, crítica, unitariedade. Vale ressaltar que o senso comum sempre será a primeira impressão e expressão presentes nas aproximações iniciais dos sujeitos com o mundo, nas suas primeiras percepções da realidade, inclusive das relações de trabalho. Mas, para o pensador italiano, sempre serão possíveis posições de organização política, ideológica, econômica em que a cultura se apresenta como um dos principais elementos para superar a hegemonia da classe dominante e construir novas hegemonias.

Nesse sentido, a escola, em Gramsci, diferentemente de Althusser, se apresenta como um aparato privilegiado na educação-formação da classe trabalhadora para forjar novas relações que criam no seio da instituição possibilidades de constituições de novas hegemonias, de uma nova ideologia.

Pensamos que essa “crítica da racionalidade e da historicidade dos modos de pensar”, frisada por Gramsci, é um elemento fundamental e um grande desafio dentro do processo do materialismo histórico-dialético. Por exemplo, é preciso fazer uma análise mais acurada de uma racionalidade e de uma historicidade que desembocaram nas chamadas lógicas dominantes, como: liberalismo, neoliberalismo, conservadorismo, neoconservadorismo, neofascismo. E mais, também é necessário investigar como essas lógicas se tornaram “modelo” e são aceitas e introjetadas pela classe trabalhadora.

A escola capitalista, constituída nos dias atuais esmagadoramente por interesses da classe e da ideologia dominantes, dificilmente servirá e será um espaço de superação das relações de dominação lá existentes, que são reflexo, em última análise, de como estão estruturadas as relações no interior da sociedade, principalmente as relações de produção. Daí a afirmação de Gramsci da necessidade de articular e rearticular sempre filosofia, teoria marxista, política e cultura.

Ainda nesse contexto de influência do pensamento althusseriano, Mao Tsé-Tung, no seu texto “Sobre a prática e sobre a contradição”, dará contribuições significativas no que tange à análise que posteriormente Althusser fará sobre as lutas de classes antagônicas nas sociedades capitalistas e a educação-formação libertadora da classe trabalhadora. Observemos o que diz Mao:

O conhecimento é uma questão de ciência, não admite a menor desonestidade ou presunção. O que se requer é precisamente o contrário – honestidade e modéstia. Se se deseja adquirir conhecimentos, é preciso tomar parte na prática que transforma a sociedade. Se se quer conhecer o gosto de uma pera é preciso transformá-la, prová-la. Se se quer conhecer a estrutura e as propriedades do átomo, é preciso entregar-se às experiências físicas e químicas, modificar o estado do átomo. Se se quer conhecer a teoria e os métodos da revolução, é preciso participar da revolução. Todos os caminhos autênticos resultam das experiências diretas. Mas o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta, são conhecimentos que foram adquiridos por homens de outros países. [...] pode-se dizer que nenhum conhecimento pode ser desligado da experiência direta. A fonte do conhecimento são as sensações recebidas do mundo exterior objetivo, pelos órgãos dos sentidos do homem. Os que negam a sensação, a experiência direta, a participação pessoal na prática que modifica a realidade, não são materialistas. Essa é a pela qual os “sabe-tudo” são ridículos. Os chineses têm um velho provérbio que diz: “Se não se penetra no covil do tigre não se lhe podem apanhar as crias”. Esse provérbio é verdadeiro para a prática humana e, na mesma medida, para a teoria do conhecimento. O conhecimento desligado da prática é inconcebível (Tung, 2009, p. 18-19).

Mao aqui provoca os intelectuais de “gabinete”, aqueles que produzem teorias sobre a realidade, e não com ela, que não são poucos. Incorpora no seu discurso a ideia gramsciana de intelectual orgânico. Chamando a atenção para a necessidade de não apenas levar em consideração as experiências e as práticas sociais da classe trabalhadora, das massas em geral, mas, participar delas e criar, produzir, forjar conhecimentos a partir dessas experiências. O êxito de uma revolução é uma articulação e um estreitamento entre teoria e prática.

Ao ler sobre a biografia de Althusser, podemos dizer que ele se insere nesse contexto para que Mao chama a atenção. O pensador francês foi um dos maiores militantes da sua época. Foi membro do PCF, escreveu vários textos de caráter crítico e transformador em relação às sociedades de formação capitalista. Em nenhum momento (com exceção dos períodos que estava em crise psicótica), Althusser deixou de militar, fazia palestras nas universidades, inclusive na que ele trabalhava, nas fábricas, no partido, no sindicato, em entrevistas. Althusser era um pensador que “respirava” política.

Dentro desse contexto de ideias, vejamos o que diz Althusser:

Os proletários, estes, têm um “instinto de classe” que lhes facilita a passagem para as “posições de classe” proletárias. Os intelectuais ao contrário, possuem um instinto de classe pequeno-burguês que resiste ferreamente a essa passagem. A posição classe proletária é mais que o simples “Instinto de classe” proletário. É a consciência e a prática conformes à realidade objetiva da luta de classe proletária.

O instinto de classe é subjetivo e espontâneo. A posição de classe é objetiva e racional. Para passar as posições de classe proletárias, o instinto de classe dos proletários necessita apenas ser educado; em contrapartida, o instinto de classe dos pequeno-burgueses, e, portanto, dos intelectuais devem ser revolucionários. Esta educação e esta revolução são determinadas, em última instância, pela luta de classe proletária conduzida com base nos princípios da teoria marxista (Althusser, 1980b, p. 154).

A primeira impressão que iremos observar no percurso das nossas reflexões é a de que a formação-educação da classe proletária, e conseqüentemente da classe trabalhadora na sua totalidade, não está necessariamente ligada à instituição escolar. Essa ideia fica bastante clara nas citações acima. Existe a preocupação no que tange à formação-educação das classes subalternas, mas tal formação, cuja base é a teoria marxista, não está atrelada de maneira substancial a um espaço privilegiado, e sim a múltiplos espaços, desde que tenham como base os interesses dos explorados.

Também podemos perceber, tanto em Mao como em Althusser, o conhecimento e o reconhecimento de que a classe trabalhadora precisa ser educada, precisa sair do senso comum, como afirma Gramsci, para o bom senso. Mas essa educação-formação precisa estar articulada e relacionada entre teoria e prática, a teoria como filosofia da práxis marxista, do materialismo histórico e dialético, e a prática como o conjunto das práticas sociais, experiências, vivências e luta de classes vivenciadas pela classe trabalhadora no seio das sociedades de formação capitalista e não só nesta.

Alguns pensadores, entre eles Althusser, chamam a atenção para o papel dos líderes e intelectuais revolucionários. Estes, pelo fato de na maioria das vezes pertencerem à burguesia e pequena burguesia, não podem estar no campo da ideologia espontânea, que é ainda uma posição reformista, revisionista. Os revolucionários enquanto líderes da revolução proletária não podem estar contaminados com aspectos da ideologia dominante e suas formas.

Esse alerta é legítimo, pois, historicamente, e inclusive nos dias de hoje, percebemos intelectuais líderes de partidos, sindicatos, movimentos sociais e outras organizações que representam a classe trabalhadora tomarem atitudes correlatas com a ideologia burguesa, por questões de cretinismo, oportunismo e poder. Para ratificar essas linhas, vejamos:

Nós lutamos igualmente contra a verborragia “esquerdista.” As suas ideias se aventuram além de uma etapa determinada do desenvolvimento do processo objetivo; uns tomam as suas ilusões por realidades, outros tentam realizar a força, no presente, ideias que só são realizáveis no futuro; desligadas da prática corrente da maioria das pessoas, desligadas da realidade atual, suas ideias traduzem, na prática, um espírito de aventura (Tung, 2009, p. 28).

Ainda sobre a teoria e a prática, Mao afirma:

O marxismo-leninismo considera que os traços distintivos dos dois graus do processo do conhecimento consistem no fato do conhecimento intervir, no grau inferior, enquanto o conhecimento sensível, ao passo que intervém, no grau superior, como conhecimento lógico. Todavia, esses dois graus constituem os graus de um processo único do conhecimento. O conhecimento sensível e o conhecimento racional diferem pelo seu caráter, mas não estão separados um do outro, estão unidos na base prática (Tung, 2009, p. 17).

Mao também, como um marxista-leninista, vai destacar e reconhecer a luta de classes como um dos elementos fundantes para a revolução da classe operária e a tomada da hegemonia da classe dominante. Essa luta se apresenta como um movimento permeado de antagonismos e contradições, uma luta de contrários.

Afirma ele:

É extremamente importante conhecer tal fato. Isso ajuda a compreender que, na sociedade de classes, as revoluções e as guerras revolucionárias são inevitáveis, que sem elas é impossível um salto no desenvolvimento da sociedade, é impossível derrubar as classes dominantes reacionárias, ficando o povo impossibilitado de conquistar o poder político (Tung, 2009, p. 74).

Sobre a importância dos movimentos revolucionários e da própria revolução, Mao vai atribuir aos comunistas, aos revolucionários, aos intelectuais orgânicos, à vanguarda dos intelectuais a função de “conscientizar a classe trabalhadora” sobre a relevância de se fazer a revolução, simultaneamente negando as ideias reacionárias de que a revolução e todas as organizações da classe trabalhadora não são necessárias nem possíveis.

A posição de Mao é de que a luta de classes, as organizações política, econômica, cultural, social, ideológica e a revolução não são apenas necessárias, mas também possíveis. São esses movimentos e a revolução que podem garantir a classe trabalhadora sair da sua condição de subalterna e chegar a ser classe dominante. A

exemplo dessa possibilidade, Mao cita a Revolução Russa de 1917. Um exemplo de resistência, força, organização e libertação para todo o mundo.

Sobre a luta de classes, Mao ainda frisa:

O proletariado, que de longe é superior em número à burguesia, que cresceu ao mesmo tempo que esta, mas que se encontra sob a sua dominação, constitui uma força nova; ocupando, no período inicial, uma posição dependente com relação à burguesia, ele se reforça progressivamente, transforma-se numa classe independente, desempenhando o papel dirigente na história, e há de acabar por dominar o poder e se transformar na classe dominante (Tung, 2009, p. 61).

Na nossa compreensão dos textos até aqui citados sobre o pensamento de Mao, alguns pontos se apresentam determinantes para as classes exploradas saírem dessa condição: 1 - A organização política, ideológica, social, cultural e econômica pode se dar em múltiplos espaços, como já mencionamos, a exemplo dos partidos, dos sindicatos, dos movimentos sociais, das “academias” dos saberes dos grupos oprimidos, etc. 2 - Esses movimentos e a organização da classe trabalhadora vão culminar em uma revolução que pode derrubar a hegemonia da classe dominante.

Althusser foi influenciado por essas e outras ideias de Mao. É o caso da reflexão feita e posta pelo pensador comunista chinês sobre a relação e articulação entre teoria e prática, primordial para o pensamento althusseriano, principalmente nos seus escritos após 1965, quando traz a educação-formação dos sujeitos para a revolução proletária tentando articular as práticas sociais dessa classe com a teoria marxista e suas contradições.

A reflexão feita pelo pensador chinês sobre as contradições nas relações das forças produtivas, na relação de produção, que são em última instância relações de dominação, exploração, repressão, espoliação, presente em seu texto “Sobre a contradição”, vai servir de referencial ao texto de Althusser denominado “Contradição e sobre-determinação”, em que o filósofo francês também vai fazer uma análise das relações no modo de produção capitalista dando ênfase às múltiplas contradições, sejam estas internas ou externas, principal ou secundárias, mas sempre mostrando que todo evento se apresenta nas suas contradições e em seus movimentos do início ao fim. Esse texto está presente em seu livro *Por Marx*, publicado no Brasil em 1965.

Sobre a influência do pensamento de Mao em relação ao pensamento althusseriano e a importância deste último, Motta, um dos principais estudiosos do pensamento de Althusser no Brasil, vai afirmar:

[...] é inegável a sua contribuição para a análise sobre as crises de conjuntura a partir do conceito de contradição sobredeterminante. A importância da junção do conceito de contradição com o de sobredeterminação é explicar que um processo revolucionário possui uma pluralidade de contradições e de determinações que, ao deslocarem-se e fundirem-se, fomentam uma ruptura revolucionária em dada formação social. Em outras palavras, as revoluções não seriam derivadas de uma contradição redutível às relações de produção e às forças produtivas, ou à burguesia e ao proletariado, como defendem as concepções monistas/reducionistas, em especial a perspectiva economicista (Motta, 2012, p. 74).

É interessante perceber aqui que Althusser, ao reconhecer as múltiplas contradições em um determinado acontecimento e o fato de que elas não estão relacionadas diretamente às lutas de classes, abre um leque para se pensar, debater e analisar outras contradições, a exemplo da contradição de gênero.

Sobre a contradição principal e as contradições secundárias internas, afirma Mao:

Por exemplo, na sociedade capitalista, as duas forças em contradição, o proletariado e a burguesia, formam a contradição principal; as outras contradições, por exemplo, a contradição entre os restos da classe feudal e a burguesia, a contradição entre a pequena burguesia camponesa e a burguesia, a contradição entre a burguesia liberal e a burguesia monopolista, a contradição entre a democracia e fascismo no seio da burguesia, as contradições entre países capitalistas e as contradições entre o imperialismo e as colônias, todas são determinadas pela contradição principal ou sujeitas à influência desta (Tung, 2009, p. 57).

A reflexão de Mao gira em torno da existência de uma contradição principal e de outras secundárias. Daí o esforço em identificar a contradição primária em toda realidade material que queremos conhecê-la, transformá-la, revolucioná-la. Tal posição não significa, de modo algum, que as contradições externas não tenham importância, muito pelo contrário, tanto a contradição principal (interna) como as contradições secundárias (externas) se articulam entre si com um único objetivo, compreender as relações dentro da sociedade, e de maneira mais específica dentro da sociedade capitalista, para melhor refletir, analisar e intervir, tendo como referência a luta dos contrários e a luta de classes.

Ao tratar do comunismo e de certa maneira do capitalismo e sua destruição, observemos o que Motta afirma:

Essa concepção maoísta entende que o modo de produção comunista somente emergirá com a completa destruição do capitalismo não somente como meio de produção – como creem os economicistas –, mas, sobretudo no aspecto superestrutural, isto é, nas diversas instâncias ideológicas e políticas as quais se reproduzem por intermédio das práticas dos sujeitos individuais e coletivos. Isso significa que um dos termos da contradição tem de desaparecer, ser aniquilado. É esse sentido de ruptura que articula o maoísmo com althusserianismo: a ênfase na ruptura como forma de negação completa (Motta, 2014, p. 49-50).

Prosseguindo na sua reflexão, Motta (2014) vai citar Badiou¹, quando diz:

[...] a resolução de uma contradição não é nunca a síntese dos seus termos. [...]. Refundar a totalidade significa ruptura qualitativa do processo, se um dos termos da contradição se apoderar irreversivelmente do lugar do dominante; terminando o próprio processo na supressão recíproca de dois termos, se a simetria da força não permite a mudança de lugares. A resolução de uma contradição exige que alguma coisa desapareça. [...]. A resolução de uma contradição inclui, dissemos, a parte da morte. [...]. É preciso pensar na dialética, não somente a morte, mas a dispersão das cinzas (Badiou, 1976, p. 85-87 *apud* Motta, 2014, p. 50).

Completa Badiou:

A revolução proletária não é concebível sem a destruição efetiva do Estado e a edificação de formas de poder radicalmente novas. [...]. Assim, o lugar de onde o proletariado exerce a sua dominação (Estado da ditadura do proletariado) tem por essência não perseverar, mas desaparecer. O processo de ocupação pelo proletariado do lugar do dominante é também o processo de dissolução deste lugar (Badiou, 1975, p. 102-103 *apud* Motta, 2014, p. 50).

Motta, em relação ainda ao pensamento de Mao e Badiou, vai frisar:

Os estudos de Mao Tsé Tung a respeito do conceito de contradição, com efeito, expressam uma leitura sobre a distinta realidade das formações sociais coloniais e semicoloniais do século XX, e que procuram novas e diferentes formas estratégicas e táticas para o seu modelo revolucionário em relação às formações sociais do capitalismo avançado. Alain Badiou destaca, em seu estudo, que a teoria das contradições está totalmente implicada na sabedoria histórica das revoltas. Daí – como ele mesmo afirma a dialética sempre existiu, como as revoltas. A dialética filosófica concentra a concepção de mundo dos explorados que estão contra o mundo existente e querem a sua mudança radical (Badiou, 1975, cf. p. 26 *apud* Motta, 2014, p. 50).

¹ BADIOU, A. *Théorie de la contradiction*. Paris: Maspero, 1975.

Essa leitura feita por Mao, Badiou e Motta sobre o papel da classe proletária em relação ao poder do Estado e sua destruição já estava presente no pensamento althusseriano. Althusser vai afirmar na maioria dos seus textos que a tomada do Estado capitalista através da revolução do proletariado só terá sentido se não nos limitarmos apenas à sua tomada, mas adicionarmos a sua destruição com implantação da ditadura do proletariado, estando cientes de que, mesmo com a implantação da ditadura do proletariado, as contradições nunca deixarão de existir. Sempre, em toda e qualquer sociedade, as interpelações e práticas ideológicas que atravessam os sujeitos existirão, e são essas práticas que nos permitem viver em um eterno movimento dialético. Em processo de um materialismo histórico-dialético infinito.

Vejamos ainda o que nos diz Motta sobre a apropriação e incorporação do conceito de *prática* e *contradição* feita por Althusser via influência do pensamento maoista: “Ao incluir a teoria de Mao sobre o conceito de contradição, Althusser rompe criticamente com a concepção monista/redutora ao definir a existência de uma multiplicidade de contradições, e que a partir da fusão delas, numa dada conjuntura de uma formação social, possibilitaria a explosão revolucionária” (Motta, 2014, p. 52).

De acordo com Althusser:

[...] quando nessa situação entram em jogo, no mesmo jogo, uma prodigiosa acumulação de “contradições”, algumas das quais radicalmente heterogêneas, e não tendo todas a mesma origem nem o mesmo sentido, nem o mesmo lugar de aplicação, e que, portanto, “se fundem” em uma unidade de ruptura, não é mais possível falar da única virtude simples da “contradição” geral. Certamente, a contradição fundamental que domina esse tempo (onde a revolução “está na ordem do dia”) é ativa em todas essas “contradições” e até na sua “fusão”. Mas, não se pode, entretanto, pretender com todo o rigor que essas “contradições” e sua “fusão” não sejam mais do que puro fenômeno dessa contradição (Althusser, 1986, p. 98-99).

E ainda diz Motta sobre essa ideia de Althusser:

Isso significa para Althusser que devemos pensar os processos revolucionários a partir de uma complexidade que se caracteriza por uma estrutura de contradições múltiplas e desiguais, visto que nenhum processo complexo nos é dado como o desenvolvimento de um processo simples, mas como resultado de um processo complexo. [...]. Althusser define que cada formação social possui um conjunto de estruturas, que possuem diferentes níveis (ou instâncias), com pesos e temporalidades desiguais. As formações sociais expressam esse todo-complexo no qual a sua unidade se dá por uma estrutura dominante, e tem como princípio uma determinação em última instância da estrutura econômica. Assim, há uma multiplicidade de determinações (embora o econômico seja o determinante em última instância) com uma estrutura dominante, já que expressa internamente nos

seus níveis a contradição dominante, havendo alterações de dominação quando há deslocamento dessa contradição dominante para outra estrutura. Portanto, as contradições atuam de forma sobredeterminante ou sobredeterminada (Motta, 2014, p. 52-53).

Costumamos dizer que todo pensador, no seu processo de existência, no engajamento social e político, como militante, nas suas práticas e experiências, no seu processo social e histórico, se atualiza, agrega e rompe com o que outrora dizia e que se tinha como óbvio. Althusser não foi uma exceção, mas nem por isso podemos nos arriscar em afirmar que existem várias versões de Althusser.

Existe, sim, um Althusser que no seu processo existencial abandonou alguns princípios do seu lugar de marxista. Entretanto, foram a sua apropriação e a incorporação de alguns pilares marxistas e a sua releitura destes que mostram a singularidade e originalidade de seu pensamento. Enfim, na realidade, o que vai existir é o reconhecimento de outros elementos que possibilitaram o autor franco-argelino enriquecer a sua teoria e o seu engajamento político. Com certeza, a influência de Mao foi fundamental para essa ressignificação.

Como dissemos até aqui e vamos continuar afirmando, as reflexões que o pensador francês faz sobre os AIE, os acontecimentos, as relações sociais, os processos que são atravessados por múltiplas contradições, bem como a suas reflexões sobre as ideologias, que foram de múltiplas maneiras incorporadas e apropriadas a vários discursos, são elementos necessários para se pensar e repensar a contribuição de Althusser para as análises sobre política, o social, o ideológico, as práticas sociais e especificamente a educação-formação dos sujeitos e o seu papel enquanto pertencentes a uma determinada classe social.

Vamos trazer brevemente algumas citações de Althusser sobre a importância de reconhecer e superar as ideologias que tornam os sujeitos submissos à classe dominante.

Os militantes sindicais da luta de classes conhecem perfeitamente a situação: são obrigados a lutar, passo a passo, contra essa ideologia e retomar, dia após dia, o mesmo combate, para destruírem essa mistificação em sua própria consciência (o que não é fácil) e na consciência dos seus camaradas [...] (Althusser, 2008, p. 66).

É pertinente frisar que esta ideia althusseriana, e não só ela, foi apropriada e incorporadas por pensadores das pedagogias da consciência e lhes serviu de âncora para as suas respectivas reflexões sobre os sujeitos e sua educação-formação. Mesmo assim, esses pensadores não reconheceram a existência de elementos pedagógicos críticos na tradição do pensamento althusseriano.

Como veremos no capítulo IV de maneira mais aprofundada, Althusser reconhece o caráter opressor da ideologia da classe dominante, das suas engrenagens e de suas formas, mas a sua reflexão não se resume apenas a esse reconhecimento. Observemos o que ele diz:

Como eu dizia, na minha nota de 1970: “Se é verdade que os aparelhos ideológicos de Estado representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve realizar-se (para ser politicamente ativa) e forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir forças e enfrentar, as ideologias não ‘nascem’ nos AIE, mas surgem das classes sociais envolvidas na luta de classes: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc.” (Althusser, 2008, p. 251).

Um outro elemento primordial no que se refere às ideologias no pensamento althusseriano é a ideia de que todos os espaços são atravessados por ideologias, que não “nascem” nos aparelhos ideológicos de Estado, sejam elas voltadas para os interesses da classe dominante ou da classe trabalhadora. Pelo fato de as ideologias não “nascerem” nos aparelhos ideológicos de Estado, tanto a ideologia dominante como a ideologia dominada são passíveis de serem efetivadas. Especificamente falando da instituição escolar, mesmo que a escola capitalista tenha como referência a ideologia da classe trabalhadora, o rompimento com a ideologia dominante não é garantido, pois ao chegar no ambiente escolar já fomos “contaminados”, conscientes ou não por ideologias que absorvemos de outros espaços e que nos atravessam. Por exemplo, nas próprias relações de produção, partidos, sindicatos, associações diversas, movimentos sociais, meios de comunicação social, igrejas, redes sociais, família, etc. Portanto, os espaços sociais e as relações lá existentes não estão condenadas apenas a reproduzirem exclusivamente um tipo de ideologia, mesmo que seja a hegemônica, imposta pela classe dominante. Na concepção althusseriana, todos os espaços são de disputa de poder.

Ainda nos referindo às apropriações e incorporações do marxismo no pensamento de Althusser, destacamos o que diz ele sobre Lênin:

No âmago de um Aparelho ideológico de Estado como o aparelho do sistema político, pode existir (e, atualmente, é o caso em inúmeros países) um Partido proletário cuja ideologia é radicalmente antagônica à ideologia de Estado que, no entanto, é realizada nas formas e práticas do Aparelho ideológico de Estado no qual figura esse partido proletário. Acontece que esse antagonismo não deixa de se exercer nas formas impostas pela ideologia de Estado (por exemplo, a democracia burguesa que é a ditadura da burguesia sob as formas de um aparelho democrático parlamentar ou presidencialista), o que complica singularmente a tarefa do Partido proletário. Mas como mostrou Lênin, essa tarefa complicada nem por isso é insolúvel, sob a condição absoluta de que um certo número de circunstâncias imperativas sejam respeitadas, antes de mais nada que o Partido proletário não venha a cair no “cretinismo parlamentar” ou “democrático burguês”, nem, por maior força de razão, deixe que sua ideologia de luta de classe operária seja corroída pela ideologia de Estado que é a ideologia da classe dominante, mas saiba utilizar o Aparelho ideológico de estado político, incluindo algumas de suas formas e certos elementos de sua ideologia (por exemplo, certas palavras de ordem democráticas), para ajudar, por meio das eleições e do alto da tribuna do Parlamento burguês, o desenvolvimento da luta de classes que, no essencial, se desenrola fora dessas formas legais democrático-burguesas (Althusser, 2008, p. 130).

Fazendo uma breve análise dessa citação, percebemos com clareza o chamamento e a preocupação de Althusser para que o partido proletário, principalmente o PCF, mesmo convivendo com a ideologia burguesa (realidade bem atual), não se desvie do seu maior objetivo, que é lutar incessantemente pela efetivação da ideologia da classe trabalhadora. Tal posição de Althusser está enraizada no pensamento de Lênin, pois este usou de várias reflexões e estratégias para que o partido soviético não fosse fundido com o Estado imperialista, o que para ele agravaria a luta da classe proletária e comprometeria a revolução.

Essa preocupação de Althusser é salutar, pois historicamente tem-se evidenciado a existência de partidos e sindicatos de esquerda que foram esmagados, corrompidos e corroídos pela ideologia da classe dominante. É algo bem presente e real nas sociedades de formação capitalista.

Pelo fato de a ideologia da classe trabalhadora ser antagônica à ideologia burguesa, pode acontecer e tem acontecido em vários lugares do mundo de a classe trabalhadora ser interpelada pela ideologia dominante. Nesse sentido, é imprescindível a organização política incessante da classe operária para não ser absorvida pelo poder ideológico da burguesia nem se deixar abater pelas tendências individuais ou coletivas de natureza reacionária, reformista e revisionista, que são inerentes à própria história, bem como à própria luta de classes.

Daí a preocupação de Althusser de priorizar a organização política da classe trabalhadora e dos grupos subalternos, as suas práticas sociais, experiências de lutas, partidos e sindicatos coesos e fortes, além de uma ideologia da classe trabalhadora fundamentada em uma teoria marxista-leninista. Só através da efetivação desses e outros elementos compatíveis com os interesses da classe trabalhadora é que será possível a tomada do poder da classe burguesa e a concretização de um Estado e de aparelhos que consolidem os anseios do proletariado.

Ficou evidente, em várias citações no decorrer deste capítulo, a relevância atribuída a uma teoria revolucionária, a uma filosofia como práxis, que nasce das próprias práticas sociais, das experiências de luta, das organizações políticas, das relações de produção, conflitos e tensões da classe trabalhadora, das lutas de classes, bem como das ideologias. A educação-formação dos sujeitos se fundamentam, se legitimam e se consolidam dentro desse ambiente permeado por múltiplas contradições, não apenas como causa e efeito, mas, acima de tudo, como interdependentes, onde uma implica outra.

Essa valorização, articulação e rearticulação da teoria, de maneira específica com a teoria marxista com a prática, influenciará determinantemente o pensamento de Althusser. Vejamos como ele, em uma das suas citações, expressa essa influência:

Engels, Lenine é claro, mas também o próprio Estaline! E, evidentemente, Gramsci e Mao disseram-no: a luta de classes proletária tem necessidade de filosofia. Ela tem necessidade não só da ciência marxista da história (o materialismo histórico), mas também da filosofia marxista (o materialismo dialético). Por quê? Permitam-me que responda por uma fórmula que tomo o risco (pessoal) de escrever: porque a filosofia é, em última instância, luta de classes na teoria (Althusser, 1973, p. 15).

Nas obras do que chamamos uma primeira fase de Althusser, ele afirmava que a filosofia era luta teórica na teoria, em outras palavras, uma metateoria ou primazia da teoria sob a realidade. Uma das suas posições que o levou a ser rotulado como teorista. Com a influência principalmente de Lênin, Gramsci e Mao, Althusser vai dar um passo substancial no seu pensamento. Ao afirmar que filosofia é em última instância luta de classes na teoria, além de admitir uma relação intrínseca com as práticas sociais, simultaneamente admite uma luta, uma disputa de poder, de hegemonia no campo teórico.

Essa posição caracteriza com maior precisão e profundidade o papel da filosofia na luta de classes.

Como podemos observar do que foi exposto neste segundo capítulo, várias ideias de Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Mao Tsé-Tung, Freud e Lacan serviram de âncora para que Althusser elaborasse e ressignificasse seus conceitos de Estado, ideologia, sujeito, luta de classes, aparelhos e poder de Estado e aparelhos ideológicos de Estado. É só levando em consideração esse contexto que é possível encontrar na tradição do das reflexões althusserianas elementos para um pensamento pedagógico crítico.

As apropriações, incorporações e contribuições da aproximação que Althusser faz entre o marxismo e a psicanálise no campo epistemológico e ontológico ainda se apresentam como um dos principais legados e desafios para a reflexão filosófica da contemporaneidade, principalmente no que tange à educação-formação dos sujeitos para sua organização política, revolução e emancipação.

3 CAPÍTULO III - A RECEPÇÃO DO PENSAMENTO ALTHUSSERIANO PELOS PENSADORES DAS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA

3.1 O QUE SÃO AS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA?

Quando falamos em *pedagogias da consciência*, estamos nos referindo às teorias pedagógicas que, impregnadas de uma concepção de sujeito moderno (Descartes, Kant e outros), acentuam a autonomia, esta entendida aqui como um atributo inerente ao sujeito, e este compreendido como protagonista da história, que age escolhendo livremente em meio à sua realidade vivenciada através das múltiplas relações no seio da sociedade, às quais vai atribuindo sentidos e significados.

Ainda dentro desse contexto de influência da concepção de sujeito moderno, as pedagogias da consciência primam por uma autoconsciência. É o sujeito que sabe que sabe. É aquele que entende ter uma consciência que o faz sentir-se e compreender-se como sujeito do processo do conhecimento, das relações e da transformação do mundo no qual está inserido sem recorrer a “mitos fundadores”.

Por fim, o essencialismo. Um essencialismo que não mais atribui ao sujeito uma natureza humana ou mesmo o considera como um ser determinado ou predeterminado. Mas vê-se ainda bem presente nas pedagogias da consciência a ideia de um sujeito que faz a História, a partir do seu desenvolvimento histórico teleológico positivo.

O renomado e respeitado pensador brasileiro Dermeval Saviani vai afirmar, no seu texto “Tendências e correntes da educação brasileira”, que: “Segundo a concepção dialética, o movimento (do real) segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem” (Saviani, 1998, p. 27). Essas ideias estão bem presentes no pensamento pedagógico e filosófico das pedagogias da consciência.

Nesse sentido, qualquer pensador com ideias contrárias a essa concepção será criticado. Vale ressaltar aqui alguns desses pensadores que de alguma maneira mostraram controvérsias em relação a essa concepção: Freud, Nietzsche, Lacan, o próprio Althusser. Quem pretende romper “definitivamente” com a tese desse

essencialismo são os pensadores pós-modernos, pós-estruturalistas ou pós-marxistas, como queiramos chamar, com o esvaziamento das concepções do sujeito moderno, em que as pedagogias da consciência não se conhecem e se reconhecem.

Com menor ou maior proporção, as pedagogias da consciência no Brasil ainda estão ancoradas na concepção de sujeito moderno, tendo em última análise a pretensão de formar os sujeitos através de um modelo de subjetividade e subjetivações centrado em uma pedagogia do sujeito, da consciência, e tal educação-formação se propõe a formar sujeitos críticos, conscientes e senhores da sua história, privilegiando a educação escolar.

3.2 INTRODUÇÃO GERAL AOS PENSADORES DAS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA

O principal objetivo deste capítulo é situar brevemente o contexto histórico das pedagogias da consciência, bem como fazer uma apresentação geral de alguns dos seus pensadores e como eles se apropriaram, incorporaram e criticaram as teorias “crítico-reprodutivistas”², principalmente Althusser, no que concerne às suas ideias acerca dos sujeitos, das ideologias, da educação-formação, da reprodução e da emancipação política, social, ideológica e econômica da classe trabalhadora. Entre os pensadores das pedagogias da consciência, serão destacados Paulo Freire e Dermeval Saviani.

Queremos deixar claro que conhecemos e reconhecemos o legado, o sentido, o significado, a importância, a contribuição teórica e prática do que estamos denominando neste trabalho *pedagogias da consciência*, com as suas múltiplas nomenclaturas, a exemplo de pedagogia da libertação, pedagogia libertária, pedagogia do conflito, pedagogia dos conteúdos de sentido crítico-social, pedagogia histórico-crítica, etc. O que nós nos propusemos é afirmar que existem reflexões e

² O termo “crítico-reprodutivista”, nesta tese, é colocado sempre sob aspas pelo fato de não encontramos elementos nos textos althusserianos que indiquem ou justifiquem adjetivar o filósofo francês e outros pensadores que compartilharam semelhantemente das suas ideias como teóricos “crítico-reprodutivistas”, haja vista que os compreendemos, principalmente Althusser, como pensadores críticos das teorias pedagógicas denominadas pedagogias histórico-críticas.

elementos em outras teorias, a exemplo das teorias denominadas de “crítico-reprodutivistas”, e mais especificamente em Louis Althusser, que, reconhecidos e incorporados às pedagogias da consciência, podem contribuir de maneira significativa para um pensamento pedagógico crítico.

Louis Althusser é um dos pensadores que está dentro de uma tendência, concepção, teoria pedagógica denominada por Dermeval Saviani (1943) como *teoria “crítico-reprodutivista”*. Na nossa compreensão, essa denominação já representa um reducionismo que está presente em todos ou na maioria dos pensadores que buscam fazer grandes sínteses sobre grandes teorias. Podemos resumir essas teorias “crítico-reprodutivistas” em quatro grupos, com seus respectivos pensadores e obra específica: *Ideologie et appareils idéologiques d'état* (Althusser, 1970), *La reproduction* (Bourdieu e Passeron, 1971), *L'école capitaliste, en France* (Baudelot e Establet, 1971) e *Schooling in capitalista America* (Bowles e Gintis, 1976).

O Brasil nessa época já estava vivenciando historicamente o golpe militar (1964-1985). O Estado brasileiro estava sob o comando dos militares, e a maioria das instituições estavam sendo controladas coercitiva, violenta, repressiva e ideologicamente a partir dos seus interesses.

As instituições de ensino, nos seus diversos níveis, talvez tenham sido as mais atingidas, pois os militares as viam como espaços de subversão à ordem estabelecida. Era necessário silenciar todas as vozes contrárias ao golpe.

Como sabemos, as instituições de ensino são espaços de formação de subjetividades, podendo ser esta legitimadora da ordem ou contrária à ordem. No contexto supracitado até os nossos dias, as instituições de ensino ainda, na maioria das vezes, primam pela perpetuação e legitimação da ordem estabelecida.

Nesse universo de imposição em todos os níveis, vários segmentos da sociedade se organizaram intelectual e politicamente para lutar e derrubar o golpe militar.

Entre eles, estão os movimentos sociais organizados politicamente pela classe trabalhadora e outras minorias subalternas, a exemplo dos sindicatos, dos partidos, das associações, enfim, de uma vasta forma de resistência e de transformação social, política, econômica e cultural.

As instituições de ensino, nesse contexto, tiveram e têm um papel fundamental. Influenciados por várias lutas históricas contra a ideologia burguesa e suas formas e principalmente por teorias como o marxismo e a fenomenologia, vários pensadores brasileiros do campo da pedagogia buscaram, nesses fundamentos epistemológicos, ontológicos, sociais e culturais, instrumentos que lhes servissem de referenciais para uma formação de sujeitos autoconscientes, críticos, autônomos e transformadores da sua história e da História.

É a partir desse universo de ideias, bem como pelo fato de a sociedade brasileira estar imersa em uma crise de paradigmas social, ideológica, política, cultural, educacional, que as pedagogias da consciência vão tomando corpo e se edificando no Brasil. Para tanto, era necessário romper ou superar com uma concepção de educação e, conseqüentemente, de uma escola neutra, imparcial e apolítica, equalizadora das desigualdades sociais e econômicas, ao mesmo tempo que eram atribuídas à escola uma função privilegiada e uma ênfase nos conhecimentos lá transmitidos, apropriados e incorporados para a libertação das classes subalternas.

Observemos algumas citações que corroboram esse pensar:

A pedagogia dos conteúdos de sentido crítico-social afirma que a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para o desenvolvimento histórico do povo. Acredita, também, que o trabalho na escola não é substituído pela prática política fora dela, antes, a prática escolar é uma prática política, enquanto instância transformadora das consciências (Libâneo, 2014, p. 77).

Nessa citação, estão presente três elementos-chave para compreendermos como se fundamentam as pedagogias da consciência. São eles: emancipação, escola e educação-formação dos sujeitos.

A emancipação nas pedagogias da consciência, na maioria das vezes, só é possível a partir de um processo de apropriação e incorporação de um conjunto de conhecimentos sistemáticos e elaborados culturalmente cujo primado, em última análise, é a escola.

É importante ressaltar que a criança aprende desde cedo no seu círculo familiar e posteriormente na própria instituição de ensino a necessidade primária da escola na sua formação. Como diz um dito popular: “Estude para ser gente”, e esta lhe

possibilitará instrumentos de emancipação social, política, econômica e garantia de uma profissão. Não se trata aqui de negar a função social e política da escola e os conhecimentos lá transmitidos, pois podem contribuir para a práxis revolucionária. Mas a ênfase atribuída de maneira demasiada a esses espaços por alguns pensadores pode contribuir de maneira direta ou indireta para “inibir” a organização política, o engajamento e a participação da classe trabalhadora em prol dos seus interesses de classe, haja vista que a escola é compreendida como o principal espaço na educação-formação dos sujeitos.

A consciência e a educação-formação dos sujeitos podem ser entendidas aqui como uma estrutura mental, psicológica, individual que paulatinamente vai sendo formada por um conjunto de conhecimentos, conteúdos, informações, indispensáveis à transformação da sociedade (opressor-oprimido, dominante-dominado, explorador-explorado).

Ainda dentro desse contexto, afirma Gadotti:

Se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Esta mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para o outro; por isso, é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir (Gadotti, 2012, p. 84).

Alguns elementos se destacam nesse fragmento. Primeiro, há uma clara evidência da crença em uma mudança e transformação da educação para a libertação dentro da ordem capitalista vigente e tal mudança não se dará a partir de um processo espontâneo. O segundo elemento é a defesa da necessidade de uma pedagogia do conflito, que, como diz o autor, evidencie as contradições, mas, dentro da ordem e não do consenso. Compreenda-se *consenso* aqui como uma articulação e rearticulação de princípios peculiares entre as pedagogias que resultaria para alguns pensadores em uma pedagogia emancipadora. Por fim, o autor enfatiza a paciência revolucionária e consciente como condição fundamental para uma educação do conflito, enfim, uma educação libertadora.

Rodrigues (1996), ao refletir sobre os fundamentos das teorias “crítico-reprodutivistas” e das teorias ditas progressistas, afirma:

[...] a primeira afirma a impossibilidade de a escola ser um instrumento de mudança social, útil às classes marginais da sociedade. A segunda posição, não menos radical, afirma que a escola é o único instrumento de mudanças possíveis, última esperança das classes subalternas [...]. Qualquer dessas posições tende a produzir ações inconsequentes. A primeira, por não ver na escola uma das instituições sociais onde se cruzam interesses diferenciados de todas as classes sociais, sendo, ao mesmo tempo, útil à reprodução do capital e necessária às camadas subalternas da sociedade, pois habilita para a vida social e profissional e difunde junto a elas conhecimentos. A segunda, por ser radical a ponto de enxergar a escola como único instrumento de mudança social, como última esperança das classes marginais. As lutas sociais passam por vários níveis diferentes de ação e a escola deve ser considerada apenas como um destes níveis (Rodrigues, 1996, p. 70-80, grifo nosso).

Como podemos observar na citação acima, a compreensão que o autor tem das teorias “crítico-reprodutivistas” é a de que são radicais no sentido negativo do termo, pois não veem a escola como um espaço aberto de possibilidades onde os interesses antagônicos e as contradições se cruzam, entram em conflito. Segundo o autor, é possível considerar a escola como um dos lugares de formação das classes subalternas, mesmo reconhecendo a sua faceta de reprodutora da ideologia dominante.

O autor faz a crítica às teorias “crítico-reprodutivistas” e, ao mesmo tempo, às teorias denominadas de progressistas. Segundo ele, ao atribuir à escola a função única ou o privilégio na formação dos sujeitos das classes oprimidas e exploradas em relação à sua emancipação, em última análise se subtraem elementos das organizações políticas da classe trabalhadora no tocante ao seu potencial transformador. Para o autor, a escola soma-se a outros espaços que podem contribuir para a educação-formação das classes subalternas no caminho para a sua libertação.

Ainda dentro desse contexto de recepção do pensamento althusseriano, Sander vai afirmar:

Althusser, em sua análise crítica da escola no contexto econômico, político e cultural da sociedade, nega a sua neutralidade, caracterizando como “Aparelho ideológico de Estado”. Ele mostra como a escola, na linha proposta por Bourdieu e Passeron, desempenha a função de reprodução da formação social contribuindo para reproduzir tanto as relações de produção vigentes da sociedade como as forças produtivas mediante a qualificação dos indivíduos para o mundo trabalho. Althusser denuncia o papel socializador da escola liberal descrito por Durkheim e Parsons, faltando-lhe, no entanto, o conceito emancipatório da educação e a visão dialética da escola como instrumento de libertação na linha de Gramsci e Freire (Sander, 1984, p. 78).

Como podemos observar nessa citação, o autor reconhece as contribuições de Althusser em sua análise crítica da escola e consequentemente da educação nas sociedades de formação capitalista, principalmente no que diz respeito à reprodução da formação social e das relações de produção. E mais, na nossa compreensão, está subentendido que em parte as análises feitas por Althusser direta ou indiretamente também estão presentes nas análises dos pensadores que neste trabalho chamamos de *pensadores das pedagogias da consciência*.

Mesmo reconhecendo as contribuições de Althusser, Sander aponta a ausência na análise do pensador francês de um conceito emancipatório da educação, bem como uma visão dialética da escola como instrumento de libertação na linha de Gramsci e Freire.

Vejamos o que Tedesco nos diz sobre as teorias “crítico-reprodutivistas”:

[...] é sabido que toda teoria responde sempre a certos determinantes históricos. [...] é preciso recordar que as teorias reprodutivistas tentam responder as questões acerca e como se constroem o consenso e a dominação no marco de sociedades caracterizadas por uma forte estabilidade ideológica. Seu ponto de partida está constituído pela pergunta acerca do consenso, da hegemonia e da dominação ideológica. Na América Latina, em troca, o peculiar são a crise hegemônica, a instabilidade e a heterogeneidade estrutural e cultural. Neste marco, uma formulação teórica centrada exclusivamente nos mecanismos de reprodução corre o risco de deixar fora do foco de análise os acontecimentos principais que se estão produzindo dentro da estrutura social em geral e no plano ideológico particular (Tedesco, 1983, p. 62, grifo nosso).

Esse olhar de Tedesco em relação às teorias “crítico-reprodutivistas” em parte contempla o que já foi posto anteriormente neste trabalho. Todo pensador produz teorias a partir do seu contexto histórico, social, cultural, político, ideológico, psicológico e econômico, enfim, das suas práticas e experiências. No entanto, podemos encontrar pensadores, mesmo refletindo e analisando situados no seu tempo, cujas ideias têm efeitos, sentidos e significados que os ultrapassam.

Na última parte da citação acima, o autor chama a atenção para os riscos de uma análise de todas as sociedades centrada na reprodução. Para ele, essa preocupação se justifica a partir dos movimentos de cada sociedade. Fazendo uma referência e comparação em relação aos países da Europa, principalmente a França, e os países da América Latina, ele enfoca que os primeiros, por terem uma estabilidade ideológica, são mais passíveis a essa análise, enquanto os segundos se

diferenciam pela sua instabilidade ideológica, pela crise hegemônica e pela heterogeneidade estrutural e cultural.

Nesse sentido, centralizar-se na reprodução é negar todos os processos e movimentos voltados para os interesses da classe trabalhadora que emergiram e estão emergindo no todo ou em parte das sociedades.

Continuando as críticas às teorias “crítico-reprodutivistas”, observemos:

Cabe citar a importante contribuição de outros dois sociólogos franceses, Christian Baudelot e Roger Estabelet. Na realidade, na análise que fazem da escola capitalista a partir do modelo concreto do sistema francês de ensino, estes autores afirmam colocar-se na perspectiva revolucionária do marxismo, preocupando-se sobretudo em fazer a educação atender aos reais interesses do proletariado. Portanto, sua abordagem não se limita a um diagnóstico/denúncia, ao contrário, leva a uma proposta de ação política transformadora. Mas, ao desenvolverem sua análise, retomam os caminhos seguidos por Althusser e Bourdieu, os quais, contudo, são por eles criticados. Não se limitam à crítica da escola capitalista: lutam por uma escola socialista (Severino, 1986, p. 49, grifo nosso).

Como podemos observar, no que tange à escola e à educação, Severino ressalta a importância de alguns pensadores “crítico-reprodutivistas”, entre eles Baudelot e Estabelet, afirmando que estes, nas suas reflexões e análises sobre a escola e a educação, não se limitaram apenas a fazer um diagnóstico/denúncia, mas indicaram alternativas para uma análise política transformadora, diferentemente de Althusser, que, segundo ele, limitou-se a fazer apenas uma análise crítica da escola capitalista.

Severino ainda frisa:

O real é contraditório, e a educação desenvolve-se igualmente num processo em que se embatem forças contraditórias, que podem ser ativadas pela práxis humana. Assim sendo, a educação não é apenas o lugar e o mecanismo de reprodução ideológica e social, nem o discurso pedagógico só abre espaço para a significação ideológica no sentido reprodutivista. A educação pode também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico (Severino, 1986, p. 51).

A educação é um fenômeno social e, como tal, reflete os antagonismos e as contradições do mundo real, que é contraditório. Nesse sentido, de acordo com o autor, ela não pode ser compreendida apenas como um instrumento de reprodução econômica, social, cultural, e também assim a entendemos.

Ao afirmar que a escola e conseqüentemente a educação podem desenvolver uma contraideologia, o autor atribui a estas o lugar, o espaço e o mecanismo privilegiados para a formação da consciência dos sujeitos, críticos, autossuficientes, autônomos e transformadores, cujo objetivo final é a efetivação de uma escola socialista, percepção presente em todos os pensadores das pedagogias da consciência.

Ainda dentro desse contexto de recepção do pensamento althusseriano, frisa Anderson:

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

É de praxe cada pensador fazer suas reflexões, análises e interpretações a partir da sua compreensão sobre o mundo, as sociedades, a história, os sujeitos e a educação-formação, atitude muito normal.

A colocação do autor acima é um dos exemplos que ilustra essa realidade. Mas ela só se sustenta a partir de uma posição de concordância e defesa de uma concepção filosófica e antropológica de um sujeito consciente e autoconsciente, que tem um papel nos processos históricos nos seus aspectos positivos.

Como vamos observar no capítulo IV, a afirmação do autor acima não se justifica no pensamento althusseriano, haja vista que o pensador francês preza pela agência humana no fazer histórico e reconhece não só as contradições do e no movimento histórico, mas vai além, quando afirma que esse fazer histórico dos sujeitos não acontece a partir de uma concepção linear de desenvolvimento positivo, e sim é atravessado por interpelações ideológicas que escapam ao mundo da consciência, ao sujeito da consciência.

Quando Anderson afirma que no pensamento althusseriano existe um repúdio ao sujeito como agente autor do fazer histórico e que tal atitude conseqüentemente vai levar à extinção e dissolução do seu pensamento, fica mais uma vez evidente que essas interpretações reduzem o sujeito e a História a uma análise e perspectiva

teleológicas. Qualquer outra posição que se oponha a tais princípios não será reconhecida como um marco de referência para a educação-formação dos sujeitos.

Cury também, em uma das suas análises sobre algumas tendências pedagógicas no Brasil, vai falar sobre as teorias “crítico-reprodutivistas”:

Insistindo demasiado na reprodução das relações sociais e no reforço que a educação lhes dá, enfatizando a impositividade quase absoluta dos aparelhos ideológicos (e entre esses a educação em suas diferentes versões institucionalizadas), essa tendência acabou por não dar o devido alcance à contradição. Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, não acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. Nesse caso, o papel mediador da educação, no seu aspecto especificamente educativo, tinha apenas uma mão de direção, um sentido: o de cima para baixo (Cury, 1989, p. 12-13).

São vários os teóricos das pedagogias da consciência a afirmarem que os pensadores “crítico-reprodutivistas” e particularmente Althusser acentuaram demasiadamente a reprodução da ideologia dominante e suas formas no interior das relações dos AIE, como se essas relações não existissem nessas proporções. É justo o reconhecimento de que os AIE são esses espaços de reprodução e que é possível vê-los como espaços também de disputa de poder. De luta de classes e de combate à hegemonia e à ideologia dominante. Pensar o contrário disso, considerando os AIE, principalmente as instituições escolares, como espaços e instrumentos privilegiados de libertação e emancipação da classe trabalhadora, é desconsiderar e minimizar o papel que desempenharam intencional e secularmente na reprodução e inculcação da ideologia dominante.

Em relação à afirmação de que especificamente Althusser não ou pouco deu o devido alcance às contradições nesses espaços, há controvérsias, pois o pensador, ao fazer a sua análise sobre os AIE, bem como todas as relações vivenciadas no interior das sociedades e particularmente as de formação capitalista, se empenhou em evidenciar não só as suas contradições principais, mas também as contradições que não estão atreladas a elas e que surgem a partir do que ele chama de múltiplas contradições ou materialismo aleatório ou do acaso.

3.3 PAULO FREIRE (1921-1997)

3.3.1 Introdução

Paulo Reglus Neves Freire foi influenciado por vários pensadores que o antecederam, bem como por pensadores do seu tempo, vale ressaltar, comprometidos com uma prática de educação-formação libertadora, cujo centro de reflexão são os oprimidos, explorados, dominados, ou seja, a classe trabalhadora. Entre eles, podemos citar: Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), John Dewey (1859-1952), Vladimir Lênin (1870-1924), Antônio Gramsci (1891-1937), Erick Fromm (1900-1980), Anísio Teixeira (1900-1971), Emmanuel Mounier (1905-1950), Helder Câmara (1909-1999), Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) e Louis Althusser (1918-1990).

Os escritos do pensador pernambucano, sem sombra de dúvida, estão situados histórica, política, social, cultural, ideológica e economicamente em um contexto de desprezo pela humanização, pela vida, sobretudo pela vida dos mais pobres. Um dos exemplos dessa desumanização e autoritarismo foi a ditadura militar no Brasil de 1964, e até hoje os seus resquícios estão enraizados nos movimentos antidemocráticos de golpismo e terrorismo, acontecidos recentemente, como o dia 8 de janeiro de 2023, que tanto marcou a história política e social brasileira.

O pensamento freiriano nos provocou e nos interpela diante desses movimentos reacionários de extrema negação da democracia, do humano. Temos um novo olhar sobre as relações entre os homens, sobre os indivíduos, sobre os sujeitos, sobre a democracia. Um olhar libertador. Uma pedagogia do diálogo, da conscientização, da relação do “nós-vós” e, conseqüentemente, uma educação libertadora. Esse olhar lhe custou perseguições políticas e ideológicas pela classe dominante. Freire contribuiu e contribui especificamente para uma educação incessante e ininterrupta para a libertação dos oprimidos e sua humanização.

Entre tantas outras coisas, Freire foi um pensador que ousou desafiar e problematizar tudo aquilo que se tinha como óbvio em relação à sociedade do seu tempo: a democracia, a educação, o Estado, o opressor, o oprimido, a conscientização, a libertação. Foi um dos maiores pensadores propositivos da sua

época até os dias atuais. Todas as suas obras são imprescindíveis para quem se propõe a fazer uma análise crítica da educação, principalmente a que ele denomina de *educação bancária*, por ele detalhada em sua célebre obra *Pedagogia do oprimido*, de 1969. O pensamento do filósofo educador não se limitou e não se limita à denúncia, foi além. Em uma das suas citações sobre a sociedade opressora da sua época, e acrescentamos, dos dias atuais, ele frisa:

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação, para a decisão, para a responsabilidade social e política (Freire, 1983, p. 88).

Dentro dessa visão freiriana, a escola não pode ser considerada como o único lugar da educação-formação dos sujeitos, até mesmo porque está sob a égide da classe dominante. É necessário reconhecer e dialogar sem reproduzir o que Freire chama de “falsa generosidade da ideologia dominante” (Freire, 1987), valorizando outros espaços do processo educativo, a exemplo das associações de moradores, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, igrejas, próprias práticas sociais e experiências das classes subalternas. Todos esses espaços, de acordo com Freire, são meios e lugares de formação de subjetividades alternativas.

Freire é uma das principais referências no campo da educação e de uma pedagogia que atenda aos interesses da classe trabalhadora e sua transformação. Suas ideias possibilitam fazer várias leituras, interpretações, discursos, desde que estejam fundamentados em princípios de uma educação-formação libertadora, cuja primazia está na relação dialógica entre todos os agentes do processo educativo a partir das suas práticas e experiências.

Fazendo uma reflexão e análise da educação que ele chama de *educação bancária*, vista por ele como prática de domesticação de todos os agentes do processo educativo para a submissão e reprodução da ideologia dominante, e ao mesmo tempo indicando elementos para uma pedagogia libertadora, Freire vai afirmar que as suas ideias no livro *Pedagogia do oprimido* podem ser interpretadas e vistas de três maneiras, a saber: 1 - Uns porque descrentes não acreditam na libertação dos sujeitos

nem no poder de uma educação dialógica, até mesmo porque são vítimas de um processo longo e histórico de imposição e inculcação da ideologia dominante, e aí acreditarem que esse processo de libertação não passa de um blá-blá-blá. 2 - Outros não acreditam por não aceitarem sair da sua condição de classe dominante, de opressor e explorador se perpetuando no poder por uma falsa generosidade. 3 - E há outros que, com posições políticas e ideológicas semelhantes ou diferentes, comungam de um ideário cujo principal objetivo é a libertação dos oprimidos frente à ideologia dominante, estes em parte, grande parte ou em sua totalidade se alimentarão desse processo libertador que ousamos defender (Freire, 1987).

Nós nos identificamos com este último olhar freiriano. Reconhecemos a importância das suas ideias no tocante à escola e à educação, principalmente sobre a ênfase do autor em relação às experiências coletivas e às múltiplas expressões culturais enquanto fundamentos para uma prática pedagógica emancipadora. E, mais ainda, pensamos que as suas ideias sempre estão e estarão vivas e materializadas nas relações, e especificamente nas relações de produção enquanto houver situação de exploração e opressão. Entretanto, observamos também a existência de outros elementos significativos que não foram contemplados, pelo menos explicitamente, no pensamento de Freire. Isso é para nós natural, pois nenhuma teoria dará conta completamente da complexidade do sujeito, de uma educação-formação libertadora, bem como da formação humana, esta última se apresentando como um dos principais desafios das várias áreas do conhecimento, mas, principalmente, da filosofia e da filosofia da educação.

3.3.2 Educação, ideologia-reprodução

Neste tópico, o principal objetivo é mostrar a relação intrínseca-extrínseca, ao mesmo tempo sutil, entre educação, ideologia e reprodução. É afirmar que, no não reconhecimento dessa relação que é histórica, dialética e contraditória, toda e qualquer reflexão sobre os processos educativos torna-se vazia de uma práxis pedagógica que se propõe ser libertadora. Vale ressaltar que, mesmo vivendo em um contexto em que a categoria *reprodução* era imediatamente ligada à reprodução da ideologia dominante, Freire, na maioria das vezes, a vê na sua dimensão também

positiva, entendida aqui como aquela possível de reproduzir os interesses da classe trabalhadora e outros grupos subalternos.

Segundo o pensador pernambucano, a reprodução e a não reprodução da ideologia dominante sempre irão existir em todas as relações humanas, mas especificamente nos processos educativos, sejam estes no interior dos aparatos do Estado ou fora deles. É lógico que a classe dominante vai usar todas as suas armas, estratégias e engrenagens para reproduzir a sua ideologia, atendendo inclusive políticas de interesse das classes subalternas. Entretanto, para o autor, sempre haverá resistência e, com isso, haverá organização política da classe trabalhadora, a partir desta a luta de disputa de poder e conseqüentemente uma abertura para uma educação libertadora.

Na sua compreensão, não podemos deixar de acreditar sequer por um minuto que a educação enquanto prática educativa-crítica é uma experiência e práxis humana e, como tal, é uma maneira de intervenção no mundo e com ele. É nessa prática incessante e ininterrupta de ensino e aprendizagem de conteúdos elaborados culturalmente, bem como das nossas experiências cotidianas, que pode se dar a reprodução da ideologia dominante ou o seu desmascaramento. “Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (Freire, 1996, p. 98).

Freire também chama a atenção para as visões extremas da educação escolar e todos os demais processos educativos-formativos. Na sua compreensão, não podemos relegar e condenar a educação apenas à reprodução, mas também não podemos afirmar que ela seja na sua totalidade desmascaradora da realidade, como se fosse o único instrumento de libertação dos oprimidos. Em razão de se limitar a educação a uma dessas vias é que ele vai afirmar que tais “[...] erros implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência” (Freire, 1996, p. 98).

Na sua análise, ele faz uma crítica a algumas compreensões de educação. Nesse sentido, vai afirmar que a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência ao puro reflexo da materialidade, só representando a realidade dada imediata, se situa em uma consciência ingênua, do senso comum, porque apenas está limitada ao mundo real, empírico. Também critica uma educação que prima por um subjetivismo idealista que, segundo ele, hipertrofia o papel da consciência no

acontecer e no fazer históricos. O autor vai afirmar que não somos simplesmente seres determinados por uma dada estrutura nem homens e mulheres livres de condicionamentos sociais, políticos, culturais, históricos, ideológicos, econômicos, de classe, de gênero, etc., que nos marcam e pelos quais somos atravessados (Freire, 1996).

É fato que Freire vê a educação como uma das condições necessárias para a humanização, para a libertação dos sujeitos, para a formação de sujeitos críticos. Essa educação tem uma especificidade que tem como alguns dos seus fundamentos fazer com que os sujeitos compreendidos enquanto coletividades se apropriem de um conjunto de conhecimentos elaborados historicamente em todas as suas dimensões e ressignificar tais conhecimentos a partir das práticas sociais e das experiências da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, afirma não ser a educação neutra, apolítica, apartidária e equalizadora de todos os problemas nas suas variadas dimensões enfrentados pelos indivíduos-sujeitos no interior das relações de classe.

Como dissemos, Freire faz uma crítica a toda atitude sectária, pois esta subtrai dos sujeitos as possibilidades de serem autores, agentes transformadores do processo histórico educativo. Dentro de uma visão sectária da educação e de todos os processos educativos, negam-se a participação criadora e o engajamento dos sujeitos sociais construídos a partir das práticas sociais, do diálogo, das vivências, das experiências e da práxis e, mais ainda, nega-se a educação como um processo permeado por contradições, bem como seu aspecto dialético.

No tocante ainda à reprodução da ideologia dominante e ao papel das educadoras e dos educadores, frisa Freire:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação não é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta [...] (Freire, 1996, p. 112).

Como podemos observar nessa citação, Freire admite a importância da educação escolar na transformação da sociedade em prol de um mundo mais justo e

humano, mas, ao mesmo tempo, está convicto de que a educação não é a solução para todas as mazelas sociais. Ele analisa a educação como um processo substancialmente político-ideológico. Nesse sentido, a instituição escolar pode ser um espaço de transformação e emancipação, mas pode também ser um espaço da reprodução do *status quo*, da ideologia dominante. Cabe aqui ressaltar um trecho da citação: “[...] é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar [...]” (Freire, 1996, p. 112). Os saberes mencionados por Freire, sem dúvida nenhuma, não se limitam apenas à educação escolar, mas, sobretudo, são construídos e reconstruídos a partir das experiências, práticas sociais, movimentos sociais, associações, partidos, sindicatos e outras organizações políticas das classes subalternas.

Um saber especial é conhecer e reconhecer que estamos diante de uma sociedade cuja estrutura tende a reproduzir a hegemonia da classe dominante e suas formas. Fazer acontecer o contrário é ir contra a essa racionalidade. Significa dizer que não é a partir de uma “conscientização”, como muitos entendem hoje, que vamos dar passos significativos para uma educação libertadora. É necessário afrontar, superar e romper com essa racionalidade, mas esse processo só pode acontecer a partir de uma práxis rigorosa, radical e de conjunto, em que todos os agentes se reconheçam nesse processo, que não pode ser outro senão uma educação que leve em consideração as experiências de vida das classes subalternas.

Vale lembrar aqui que a ideologia dominante, para Freire, representa um conjunto de elementos materiais ou não que mascara, oculta, vela as práticas opressoras da classe privilegiada em relação aos interesses da classe dominada. A tendência dessa ideologia é se mostrar neutra e desinteressada. E às vezes, para perpetuar-se no poder e na dominação, se apropria dos interesses da classe dominada através de falsa generosidade. A educação para a libertação, em primeiro lugar, precisa reconhecer que a escola e todo o processo educativo são dialéticos e contraditórios e que a ideologia dos oprimidos assume, nesse campo de disputa de poder, uma posição de desvelamento e afirmação contínua.

Ainda segundo o autor, forjar elementos de uma pedagogia do oprimido dentro dos espaços institucionalizados pela classe dominante não é nada fácil. Esta última jamais irá fazer uma reflexão sobre os fins do trabalho humano como uma atividade de cuja produção que todos possam gozar e, assim, se sentirem homens e mulheres realizados. De acordo com o autor, a classe dominante age propositalmente para

ocultar todas as desigualdades existentes nas relações de produção, bem como em outras relações. Na verdade, pensar o processo de trabalho é vetado porque é perigoso.

Dentro desse contexto, pode-se inferir que não há como esperar de uma educação que está a serviço da classe dominante que ela abra espaços espontaneamente para as classes subalternas refletirem a sua condição nessas relações, sob o risco de se descobrirem oprimidos e irem contra o opressor. Daí a ideológica “desideologização” e despolitização da educação (Freire, 1992, p. 18).

Essa é uma das várias falas de Freire que nos remete àquela reflexão de alguns pensadores em atribuir à escola capitalista institucionalizada o espaço privilegiado na educação-formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade. Freire é incisivo ao afirmar que, independentemente dos adjetivos conferidos à educação, no sistema capitalista ela jamais, com raríssimas exceções, vai levar educador e educando a refletirem e se debruçarem sobre as suas condições de trabalho e as relações de trabalho. De acordo com o autor, tal posição é perigosa. Perigosa porque os levaria a desvelar a razão de ser da alienação do trabalho, de sua degradação.

Portanto, o autor indica que a escola capitalista em um Estado capitalista, pelo fato de em grande parte ser um espaço de domesticação, bem como de uma educação como prática ou façanha da liberdade, não vai possibilitar unicamente às classes subalternas movimentos para sua emancipação da sua condição de oprimidas e exploradas.

A necessidade da classe dominante em relação à ideologia, ele conclui, é a “desideologização” da educação. Daí também a defesa clara e objetiva hoje da “escola sem partido”, que representa e legitima em última instância a falsa relação “moral, cordial e harmônica entre as classes sociais”, negando os conflitos, as contradições, os antagonismos e principalmente a dominação do opressor. Alguns inclusive já decretaram a morte das ideologias e o fim da História.

O autor ainda defende, mais uma vez, que uma pedagogia do oprimido e a libertação da classe dominada não acontecerão por acaso, precisam ser forjadas pelos sujeitos, enquanto mulheres, homens ou povos, na luta incessante pela sua humanização. Como podemos observar, há uma preocupação do autor quanto a um humanismo, a uma essência humana a ser recuperada, a ser construída

historicamente. Na sua compreensão, isso será possível somente na medida em que os oprimidos se descubram “hospedeiros” do opressor, assim, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (Freire, 1996, p. 21).

Esse pensar freiriano, entre tantas outras coisas, expressa um dos principais, (ou até o principal) objetivos da pedagogia do oprimido. O processo de conscientização que é contraditório e dialético não pode se limitar ao ato puro da alfabetização mecânica nem à realidade empírica dada ou mesmo às facticidades da vida, mas deve ser compreendida como uma práxis política-ideológica-dialogada que leva ao engajamento, à participação dos oprimidos em um processo educativo deles e por eles forjado frente à dominação da classe dominante.

Vale lembrar quando Freire ressalta a necessidade de os oprimidos se descobrirem enquanto sujeitos “hospedeiros” da ideologia dominante e defende que tal atitude se apresenta como fundamento de uma pedagogia que lhes confere mutuamente a liberdade de construir uma educação libertadora. Como podemos observar, uma das narrativas de Freire é a de que os oprimidos são “hospedeiros” da ideologia dominante. Quando nos reportamos ao pensamento de Althusser, podemos perceber que tal afirmação do pensador pernambucano é equivocada, pois as ideologias não se “hospedam” nos sujeitos, mas os interpelam. Daí a nossa afirmação de que a constituição dos sujeitos não se dá por um movimento determinado, seja pela biologia, psicologia e mesmo por uma posição de classe em si. Isso, sim, ocorre por um processo de interpelação, com construção e constituição subjetivas. Não reconhecendo ou desconsiderando o discurso althusseriano, Freire segue a sua tese afirmando que os oprimidos devem sair da condição de uma consciência espontânea e ingênua para uma consciência crítica, que não é um processo que acontece de imediato, é um processo lento e de longa duração. É uma práxis histórica e dialética permeada por múltiplas contradições. Sobre a práxis, diz Freire:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (Freire, 1996, p. 25).

Nessa citação, entre tantas outras coisas, percebemos a preocupação do autor em diferenciar práxis de uma prática mecânica instrumental. A primeira, de acordo com ele, exige não só o conhecimento de uma realidade dada, imediata, mas uma reflexão profunda dessa mesma realidade onde homens e mulheres agem sobre o mundo e o transformam. Nesse sentido, a conscientização só pode ser compreendida como um processo de inserção crítica e de ação coletiva sobre a realidade que nos cerca a partir das apropriações pelos sujeitos de um conhecimento culturalmente construído e por eles ressignificado a partir dos seus interesses de classe.

O reconhecer-se “hospedeiro” da ideologia dominante já é parte de um longo processo de uma práxis histórico-dialética libertadora, haja vista que a maioria ou mesmo todos os aparelhos de Estado, sejam eles repressores ou ideológicos, destacando-se aqui a escola capitalista institucionalizada, são predominantemente espaços da inculcação e reprodução massiva da ideologia dominante. O maior problema que se apresenta nos dias atuais é que os mecanismos, as estratégias, as façanhas e as engrenagens usadas pela classe dominante, por serem “atrativas” e sutis, impedem os oprimidos de saírem dessa condição. E, mais ainda, a maioria da classe trabalhadora, inconsciente desse processo sutil político-ideológico, é levada a ver na ideologia dominante a sua ideologia.

Querendo ou não, consciente ou não, a existência dessa dualidade do sujeito, apontada por Freire, sempre está e estará presente no processo educativo, independentemente de qualquer pedagogia que esteja posta e seja vivenciada. Cabe ressaltar que, quanto mais próxima de uma práxis educativa onde os sujeitos são conscientizados nas e com as suas próprias experiências de vida, mais podem criar novas concepções de si, de identidades, de sociedade e de mundo que concorram e se sobreponham à ideologia dominante. Tal atitude só será possível com os sujeitos se reconhecendo como oprimidos e “hospedeiros”, mas também autores de um processo de desarticulação da ideologia dominante, construindo e articulando uma ideologia própria, a dominada.

3.3.3 Educação-formação: os sujeitos

Como dissemos, nenhuma teoria, seja ela qual for, dará conta da complexidade da formação humana, da formação dos sujeitos. Alguns pensadores até tentaram e tentam, a exemplo de Descartes, Marx, Engels, Freud, Comte e tantos outros. As contribuições desses autores são perceptíveis nos vários campos do conhecimento, mas falta dizer algo a mais sobre o humano. Freire ousou dizer algo a mais, principalmente no que tange aos processos educativos. Trouxe, para o centro dos grandes debates epistemológicos, ontológicos, culturais, políticos, econômicos, aqueles que outrora estavam à margem da tão chamada “civilização”: os oprimidos.

Contribuiu e contribui para que estes não sejam meros objetos de manipulação e domesticação da classe dominante. Na sua proposta pedagógica de libertação, ele é incisivo ao afirmar que, em sociedades onde a dinâmica estrutural molda, domestica, induz e produz a dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. Nessa prática, os oprimidos não têm nem voz nem vez, pois a pedagogia foi “pensada” para eles, e não criada por eles. É nesse lugar de conhecimento e reconhecimento que se torna urgente uma pedagogia do oprimido (Freire, 1987).

Freire ainda vai afirmar que uma educação como prática da liberdade e, consequentemente, como prática de libertação dos oprimidos só será possível a partir de uma pedagogia que seja a expressão dos seus interesses e na qual eles tenham condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeitos de sua própria destinação histórica (Freire, 1987).

É visível, no pensamento freiriano, a ideia de um sujeito que tem uma consciência que pode ser formada paulatinamente, passo a passo. Também está presente no autor a ideia de um sujeito autoconsciente que tem a capacidade de se “afastar” do mundo real, analisando-o e transformando-o, bem como uma concepção de sujeitos autônomos, autores do seu fazer histórico e, mais ainda, senhores da sua destinação histórica. Essa compreensão de Freire está estreitamente correlacionada com a concepção de sujeito moderno e, como tal, não considera nem reconhece a realidade e os sujeitos como sendo elementos atravessados por ideologias e discursos múltiplos.

É salutar afirmarmos que, mesmo que Freire tenha sido influenciado pelas concepções modernas de sujeito, consciência, bem como de educação-formação, o seu pensamento deu passos substanciais para a compreensão de que a libertação política, social, econômica dos oprimidos só pode ser vislumbrada a partir de uma práxis pedagógica que leve em consideração as experiências e as práticas sociais das classes subalternas. A pedagogia do oprimido, pensada por Freire, abriu e abre espaços para se pensar a educação-formação dos sujeitos como um movimento, uma reflexão e uma práxis em que os sujeitos são entendidos como corresponsáveis pela sua libertação. A libertação só pode se dar a partir de experiências coletivas, de práticas sociais, pois são os fundamentos para a pedagogia elaborada por Freire e seus seguidores. Essas experiências e práticas sociais não estão restritas ao espaço escolar, mas podem ser vivenciadas em múltiplos espaços.

Ao ler Freire, percebemos o quanto as suas ideias estão presentes, enraizadas e materializadas nas relações pedagógicas, bem como nas relações de produção nos dias atuais. Como professor da Educação Básica do Sistema de Educação Estadual de Pernambuco e Municipal do Recife e estando no chão da escola entre 8 e 12 horas diariamente há quase 3 décadas, quando ele se refere à estrutura, ao enraizamento, à quase impossibilidade de mudança, à cultura da dominação, de imposição e de inculcação da ideologia dominante, mesmo que esses elementos se mantenham silenciosos nas escolas, os vejo materializados nas nossas práticas pedagógicas. E mais, muitas vezes nos acomodamos, alguns por ignorância do processo, outros por submissão ou por aceitação, e apenas uma minoria se mostra empenhada, participando engajada no processo via organização dos agentes educativos com a finalidade de superar a prática da ideologia dominante. A crítica de Freire a uma pedagogia da dominação é a representação legítima dos processos educativos no interior das escolas institucionalizadas, talvez com raríssimas exceções.

Tentando fazer um trabalho pedagógico voltado para um processo educativo cujo fundamento é a participação, o engajamento dos estudantes e professores, com suas experiências, culturas, práticas sociais e vivências, dialogando e buscando construir com eles novas concepções de mundo, no mundo e com o mundo, na maioria das vezes a sensação é de que eu estou só.

Só, porque, na maioria das vezes, não apenas os estudantes, mas os professores e a escola no seu todo já interiorizaram e se “contaminaram” com a

ideologia e a cultura dominante, como dissemos, revestida com os interesses da classe trabalhadora, e os sujeitos já assujeitados nesses espaços se reconhecem, se apropriam e incorporam tal ideologia como se fosse a sua. Daí a alienação, a coisificação, a objetificação, a morte dos sonhos possíveis.

Vale frisar que esse real objetivado e imaginário não se apresenta como uma pura adesão dos sujeitos à consciência ingênua e espontânea do mundo. Existe toda uma estrutura e infraestrutura que a originam, ou seja, o Sistema Capitalista e as suas engrenagens. Segundo Freire, é necessária uma educação cujo primado seja os sujeitos e suas experiências políticas, sociais e culturais. Essas ideias, de acordo com o autor, estão ausentes nas pedagogias que ele critica, ligadas à concepção bancária de educação. Uma educação cuja finalidade seja a emancipação da classe trabalhadora não está contemplada nas pedagogias tradicionais e em tantas outras que primam e reproduzem a ideologia dominante, pois só veem os sujeitos como peças de uma grande massa para a dominação e exploração. É nesse contexto que ele vai falar da necessidade de uma educação para o oprimido. Educação esta: “[...] Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos” (Freire, 1983, p. 89).

A proposta da pedagogia freiriana para uma educação libertadora está fundamentada em elementos que, como já dissemos, estão na maioria das vezes completamente ausentes, com raras exceções dos processos educativos nas relações de ensino-aprendizagem no interior dos espaços das instituições escolares, a exemplo de uma educação enraizada nas experiências, nas práticas sociais, na participação, no diálogo, na escuta, no acolhimento, na democracia, no respeito às diferenças, na conscientização, enfim, na luta, na resistência e na libertação da classe trabalhadora. Lyra, um dos amigos próximos de Freire e pesquisador da cultura popular, vai falar das experiências do pensador em Angicos. Frisa ele:

A televisão ainda não chegara em Angicos e a imagem do projetor de Slides era um deslumbramento. Mas, no final da primeira hora (aula de cultura), o aluno Manoel Dias dos Santos adverte “o senhor não ensinou nada de novo, apenas refrescou a memória”. Lembrando Camões: tinha “um saber de experiências feito”. [...]. “Eu só sei que nada sei”, orientou as atividades em Angicos. Rejeição de fórmulas doadas, confiança no povo, crença de ter algo a permutar com ele e não apenas a oferecer-lhe, considerando a relação dialética da educação com a cultura, levando em consideração, ainda, as condições do tempo e espaço brasileiros. Foi um longo e valorizado aprendizado (Lyra, 1996, p. 16-17).

Esse processo de educação só é possível, de acordo com Freire, a partir de uma práxis que leve em consideração e reconheça que o educando tem saberes originados das suas próprias experiências cotidianas. Além disso, nesse processo, nesses primeiros contatos, a posição do educador é de rejeição a fórmulas doadas, de manuais e guias que muitas vezes são impostos. Segundo o pensador, o mais importante é confiança no povo, crença em algo a permutar com ele, e não apenas a oferecer-lhe, pois é necessário considerar a relação dialética da educação com a cultura e, ainda mais, considerar as suas condições no seu tempo e no seu espaço. Posteriormente, a conscientização vai se efetivando aos poucos, vai se descobrindo a partir de uma práxis político-ideológica crítica em que o mundo real não nos é dado de maneira mecânica. A compreensão de Freire da relação dialética da educação com outros elementos construídos pelo humano ainda está ancorada em uma percepção de desenvolvimento histórico positivo, característica presente em todos os pensadores das pedagogias da consciência.

Fazendo uma distinção entre os homens e os outros animais, ele vai afirmar que só os primeiros são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetiva e que essa realidade não se dá aos sujeitos como um objeto pensado, cognoscível por sua consciência crítica, ou seja, na aproximação imediata e espontânea que o sujeito faz com o mundo. Na sua compreensão, o primeiro contato que temos com a realidade ainda não é uma posição crítica, mas, sim, ingênua. Daí a necessidade de “transcender” o mundo objetivo dado, pois a primeira experiência do mundo se limita apenas ao contato imediato.

No percurso da sua reflexão, ele vai afirmar que é possível os sujeitos saírem de uma consciência espontânea para a consciência crítica e sugere que essa transição passa por um processo de conscientização. Sobre isso, diz ele:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] Por isso mesmo a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (Freire, 1979, p. 26).

Nessa concepção de homem, de sujeito e de educação-formação no pensamento freiriano, encontramos alguns elementos de uma visão personalista cristã, na qual os sujeitos são autores via processo de conscientização da sua história. Fica clara a crítica a um determinismo histórico, social, cultural, econômico supostamente atribuído aos pensadores das chamadas teorias “crítico-reprodutivistas”. Entretanto, vale lembrar que essa concepção de homem, de sujeitos, de formação de subjetividades, de conscientização, bem como de uma pedagogia da libertação, embora muito pertinente e significativa para a classe trabalhadora, principalmente nos dias atuais, ignora outras possibilidades de formação humana. Isso ocorre porque ela se limita, de uma forma ou de outra, ao mundo da consciência. A uma pedagogia da consciência.

O autor, além de fazer uma crítica severa e contundente ao modelo de educação bancária, diz:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (Freire, 1996, p. 102).

Nessa citação, o educador pernambucano faz uma crítica àqueles pensadores da educação que acreditam ser a formação técnica e teórica o principal interesse das classes subalternas, que as levará à emancipação, em detrimento das suas organizações econômicas, políticas e ideológicas.

De acordo com o autor, a formação técnica ou teórica é fundamental, mas por si só não basta, é necessário que as classes oprimidas e exploradas forjem a partir do seu próprio trabalho e nos próprios aparelhos ideológicos de Estado, espaços estes privilegiados da reprodução da ideologia dominante, uma luta política permanente para a formação de uma contraideologia. A ideologia da classe trabalhadora.

Como todos os pensadores das pedagogias da consciência, Freire também compartilha da concepção de sujeitos conscientes, autoconscientes, autônomos, autodeterminados, autores da sua história, além de uma educação humanista no seu aspecto histórico-dialético positivo e de uma história teleológica.

Entretanto, vale frisar que essa concepção de sujeito e formação das subjetividades no autor difere daquelas concepções, que embora valorizem os mesmos elementos, consideram a instituição escolar um lugar privilegiado e quase único na formação dos sujeitos para a sua emancipação política, social, ideológica e econômica.

Enquanto temos em Freire uma pedagogia do oprimido cuja ênfase é uma posição cultural, multicultural, pluricultural, vista pelo autor como correspondente às experiências e práticas sociais para a libertação, podemos observar e constatar em outros pensadores das pedagogias da consciência que a ênfase é dada a um processo de educação mais universal, em que a educação escolar se encarrega da transmissão e assimilação, tanto da parte dos educandos como da parte dos educadores, de um conhecimento construído historicamente e culturalmente. Este, articulado às experiências e às práticas sociais, políticas e ideológicas dos sujeitos da classe trabalhadora, os transforma em homens e mulheres críticos. Esta última posição sugere o primado da teoria e da técnica em relação às práticas sociais, às experiências, bem como às organizações da classe trabalhadora.

3.4 DERMEVAL SAVIANI (1945-)

3.4.1 *Introdução*

Demerval Saviani é um grande e renomado pensador brasileiro marxista-gramsciano do campo da educação em geral e especificamente da pedagogia. Foi influenciado por vários pensadores, entre eles: Anton Makarenko (1888-1939), Bogdan Suchodolski (1903-1992), Mário Alighiere Manacorda (1914-2013), Georges Snyders (1917-2011), Paulo Freire (1921-1997) e Bernart Charlot (1944). Também influenciou grandes pensadores da pedagogia no Brasil, entre eles: Paulo Nosella (1942-), Guiomar Namó de Mello (1945-), Luiz Antônio Cunha (1943-), Jamil Cury (1945-), José Carlos Libâneo (1945-) e Gaudêncio Frigotto (1947-).

No final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, desenvolveu uma concepção dialética da educação fundamentada no materialismo histórico-

dialético que culminou em um dos seus principais livros, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, de 1991, que lhe rendeu reconhecimento nacional e internacional, sobretudo como um dos principais pensadores no âmbito da educação e especificamente da filosofia da educação.

Foi dentro desse contexto e texto que o autor criticou as teorias que ele denominou de “crítico-reprodutivistas”, principalmente a de Althusser. Dentre as críticas, destacam-se: a estrutura em detrimento da agência humana, o limitar-se à reprodução da ideologia dominante, o pessimismo, o funcionalismo, a negação da dialética e a ausência de proposições frente aos problemas da existência humana, principalmente os relacionados à educação-formação dos sujeitos para a emancipação da classe trabalhadora via formação de uma contraideologia.

3.4.2 A escola e a educação-formação dos sujeitos

A escola, na visão dos pensadores das pedagogias da consciência, entre os quais Saviani é um dos principais expoentes, assume um lugar privilegiado no tocante ao processo da educação-formação dos sujeitos e, mais ainda, é ela que pode ser o instrumento-âncora para a emancipação econômica, política, social, cultural e ideológica da classe trabalhadora e de todos os demais grupos subalternos.

Ao se referir à natureza humana e ao objetivo do ato de educar, Saviani frisa:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, 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, 2000, p. 17).

Essa é uma das citações do autor que é lastreada a partir do seu materialismo histórico-dialético e que, por sua vez, encontra a sua base de fundamentação em uma teoria cuja visão de um humanismo teleológico é muito presente.

O autor parte da afirmação da existência de uma “natureza humana” e que esta não é dada aos homens, mas por ele produzida, ao mesmo tempo que aponta a

necessidade do indivíduo singular de se apropriar e incorporar uma cultura que foi construída, elaborada e sistematizada historicamente pelos homens. A educação-formação dos homens se constitui a partir dessas atitudes, cabendo a eles buscar formas adequadas para atingir esse objetivo.

Em relação à apropriação e à incorporação desses conhecimentos, o pedagogo brasileiro frisa:

Ora, na sociedade atual pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola porque a escola é a forma dominante e principal de educação [...] A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista (Saviani, 2000, p. 119).

Saviani, na nossa compreensão, muito embora não esteja se referindo à escola capitalista, como nós a entendemos hoje, cujo principal interesse é a efetivação da dominação da classe dominante, atribui à escola por ele pensada uma função necessária para o processo de educação-formação dos indivíduos singulares. Poderíamos dizer que o autor está se referindo a uma escola ocupada pela classe trabalhadora com seus interesses.

Também afirma concomitantemente a necessidade da escola, forma dominante e principal da educação, com poder de superar as mazelas atuais rompendo com a sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, ou seja, a uma sociedade socialista.

Ainda sobre o papel da escola, Saviani assinala:

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (Saviani, 2000, p. 91).

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...] A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...] (Saviani, 2000, p. 19).

O autor é enfático ao diferenciar os saberes construídos no interior das relações sociais, das experiências, práticas e vivências dos homens e um conhecimento elaborado que em última análise só pode se dar no espaço escolar. A escola, por ser compreendida como o ambiente de elaboração e sistematização dos saberes, vai se diferenciar de outros espaços cujos saberes produzidos são de natureza espontânea e fragmentada. Para o autor, a escola é o lugar da ciência.

A maior preocupação do autor é com a especificidade da escola e consequentemente da educação.

Sobre a escola, ele ainda diz:

Ora o clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir [...] que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário realizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2000, p. 23, grifo nosso).

Percebemos com clareza nessa e em outras citações a seguir que, mesmo tendo o materialismo histórico-dialético como método, o primado de uma concepção dialética da educação, os pensadores das pedagogias da consciência apostam em uma formação dos sujeitos de forma gradual, processual, linear e etapista.

Para o autor, não basta a existência do saber sistematizado em que a escola é o *locus*. O autor sugere uma concepção de criança como herdeira de um conhecimento que é construído historicamente e que ela precisa necessariamente assimilar. Tal conhecimento será apropriado e incorporado por ela de maneira processual.

No decorrer das suas reflexões, sempre mostrando o primado da educação escolar na formação de sujeitos críticos conscientes, os pensadores das pedagogias da consciência e especificamente Saviani aliam-se e alinham-se em dizer:

É possível articular a escola com os interesses dos dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema de marginalidade [...]? Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos

trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a ativar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2012, p. 30-31).

Ainda sobre o papel da escola e uma educação que corresponda aos interesses da classe trabalhadora, o autor afirma:

E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. A luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhe consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. Considerando que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (Gramsci), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para restabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância da educação (Saviani, 2009, p. 3).

Como podemos observar, Saviani influenciado pelas ideias gramscianas de sujeito, luta de classes, hegemonia, sociedade civil, ideologia, materialismo histórico-dialético e educação, constrói a sua teoria de educação-formação em que a educação escolar sobressai na formação dos sujeitos, das massas. A educação escolar na linha de uma pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma alternativa necessária para uma educação-formação revolucionária. É essa educação vista como um processo de desarticulação e rearticulação que proporcionará a classe trabalhadora construir uma contraideologia. Uma ideologia não contaminada por elementos da ideologia da classe dominante.

Saviani, como um dos mais destacados gramscianos, sempre esteve e está preocupado com o nível cultural da classe trabalhadora, tendo-o como um dos elementos primordiais para se afirmar como classe hegemônica. O pensamento de que a cultura elaborada, sistematizada e construída historicamente serve de “arcabouço universal” para a emancipação política, econômica e ideológica das classes subalternas representa em última instância a síntese da maioria dos pensadores das pedagogias da consciência.

Dentro desse contexto, ele ainda afirma:

[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica [...] Passar do senso comum a consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, ativa e cultivada (Saviani, 2009, p. 2).

Mais adiante, ele frisa:

De tudo isso que foi dito, conclui-se que a passagem do senso comum a consciência filosófica é a condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilita aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 2009, p. 7 grifo nosso).

Dentro desse contexto em que Saviani argumenta a necessidade de passar do senso comum à consciência filosófica como condição fundamental para a superação da dominação da classe dominante, é interessante perceber também quando ele diz que sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Faz-se necessário frisar que essa preocupação de Saviani e todos os seus adeptos já estava presente no pensamento de Louis Althusser. Não é à toa que o pensador denominado de “crítico-reprodutivista” ressalta nos seus escritos a importância não só da escola, mas do partido, dos sindicatos, dos movimentos sociais e tantas outras organizações da classe trabalhadora, como espaços dessa educação-formação revolucionária.

Na perspectiva de Saviani e seus discípulos, para a qual os sujeitos são considerados autônomos, livres, autoconscientes, autodeterminados, mesmo diante das condições materiais e das contradições históricas, acreditando ser a escola um espaço de transformação tomada pela classe trabalhadora e sua ideologia, esta última vista como unitária, coesa e como totalidade, o que afirma Saviani pode dar conta da complexidade que é a educação-formação humana para a emancipação da classe trabalhadora em relação à opressão e à exploração impostas pela hegemonia e ideologia dominante.

Mas aceitar apenas tais atitudes propositivas é negar outras formas de educação-formação humana.

Nessa concepção de educação e formação, a história tem um fim. Tem um desenvolvimento positivo. Prima por uma teleologia, a teleologia histórica de um sujeito crítico, transformador da sua realidade. Como mencionamos, essa compreensão de formação do sujeito, da consciência, bem como da formação/constituição de subjetividade, é limitada.

O caminhar educativo-formativo não se limita apenas a elementos que a consciência pode captar. Uma das afirmações de Brayner corrobora essa compreensão: “Há algo, penso, que se passa fora da cognição do ‘aprendente’, e cuja desconsideração pelos educadores pode empurrar as práticas educativas para formas de um individualismo solipsista indesejável” (Brayner, 2015, p. 114).

Na nossa compreensão, o que o autor está sugerindo é que uma educação revolucionária não se reduz a apropriação, incorporação e assimilação de conteúdos histórica e culturalmente construídos pelos sujeitos de forma consciente. Há elementos que precisam ser reconhecidos e que ultrapassam o mundo da consciência.

Demerval Saviani atribui à escola e à educação uma condição *sine qua non* para a organização e emancipação da classe trabalhadora, bem como a formação de uma subjetividade que é processual, etapista, linear. Nesse processo, os sujeitos saem da sua condição de apenas seres empíricos, pragmáticos, presos ao mundo sensível, do senso comum, para uma posição filosófica crítica e transformadora. Capaz inclusive de superar a classe vigente do poder. Isso se dá porque o sujeito, para o autor em tela, é essencialmente autoconsciente e autônomo diante das condições e contradições nas quais se encontra.

Já mencionamos, na presente reflexão, que a instituição escolar pode ser um dos instrumentos que possibilitam a educação-formação da classe trabalhadora. Mas é só uma possibilidade. Possibilidade porque não só no passado, mas também nos dias atuais, a maioria das escolas reproduz através de diversas maneiras e estratégias a ideologia dominante e suas formas, pois elas são tuteladas e controladas pelo Estado capitalista, que está em grande parte a serviço da classe dominante. Já deixamos clara também a nossa preocupação sobre a possibilidade de uma

educação-formação da classe trabalhadora cujo principal objetivo é a sua organização política enquanto classe em um fazer permanentemente contraideológico à classe vigente. A educação-formação da classe trabalhadora não pode se resumir à concepção de educação escolar de Saviani e de seus seguidores, embora reconheçamos a sua pertinência. Seguir seus pensamentos e tê-los como únicos capazes de responder aos grandes desafios que a classe trabalhadora e outros grupos subalternos encontram em meio à sua existência, aos seus conflitos, à sua afirmação e à formação humana é negar outras possibilidades epistemológicas-pedagógicas que podem contribuir e muito para a educação-formação dos sujeitos, bem como para a emancipação das classes oprimidas e exploradas.

3.4.3 As teorias “crítico-reprodutivistas”

Como dissemos, Saviani e tantos outros teóricos da educação reconheceram e reconhecem a contribuição das teorias “crítico-reprodutivistas” em relação à análise sobre as sociedades de formação capitalista e as suas engrenagens. Especificamente Saviani chega afirmar: “Esta visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista [...]” (Saviani, 2000, p. 79).

Mas, ao mesmo tempo que reconheceu tais contribuições, também foi incisivo nas suas críticas, na maioria das vezes fundamentadas na sua concepção de história, sujeito, escola e educação herdada da modernidade e principalmente do pensamento de Gramsci, outras vezes por desconsiderar as ideias de Louis Althusser.

Observemos o que pensa e escreve Saviani sobre as teorias “crítico-reprodutivistas”:

Chamo esta corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica, aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, são não críticas). Mas além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido em que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais

vigentes. Sendo assim, essa concepção crítico-reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente (Saviani, 2000, p. 105, grifo nosso).

Ainda nesse contexto, o renomado pensador brasileiro já afirmava:

Na verdade, essas teorias não contém uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (Saviani, 2012, p. 29).

Já foram apontados no percurso deste trabalho alguns elementos em que Saviani e seus seguidores se fundamentaram para interpretar as teorias “crítico-reprodutivistas”, bem como Althusser. Um desses elementos é a compreensão do homem enquanto um ser autoconsciente.

Saviani irá defender as suas teses e críticas dirigidas aos pensadores “crítico-reprodutivistas” a partir das suas ideias contidas principalmente nos seus textos: *Escola e democracia*, de 1983, e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de 1991, cujas ideias já foram mencionadas.

Nesses livros, Saviani traça uma teoria pedagógica que na sua concepção é crítica, mas não é reprodutivista. A categoria *reprodutivista* no pensamento savianista é limitada sobretudo porque é pensada nos seus aspectos negativos. Na nossa compreensão, a reprodução se apresenta como categoria peculiar a qualquer formação. Podemos falar em reprodução da ideologia dominante, mas também podemos falar em reprodução da ideologia dominada. É salutar afirmar que ambas estão sempre em disputa de poder em todas as relações sociais, independentemente de uma dada formação social, mas admitimos que nas sociedades capitalistas essa disputa é mais acirrada e ao mesmo tempo camuflada política e ideologicamente.

Mesmo Saviani afirmando na introdução do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* que este “constitui uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2000, p. 6) ele ratifica cada vez mais as suas críticas às teorias “crítico-reprodutivistas”.

Entre as várias críticas de Saviani a tais teorias, como vimos nas citações acima, algumas se destacam. Vejamos:

- 1- Os teóricos das teorias “crítico-reprodutivistas” apenas denunciaram as mazelas da sociedade capitalista.
- 2- Limitaram a escola ao seu caráter reprodutor da ideologia dominante.
- 3- Não apresentaram propostas pedagógicas, além de combater qualquer uma que se apresente.

Ao tratar das teorias “crítico-reprodutivistas” e especificamente de Althusser, Saviani faz uma reflexão reducionista a partir do seu lugar enquanto sujeito herdeiro do pensamento moderno e principalmente de Gramsci.

A sua crença na educação escolar e em uma pedagogia que nos tire da ignorância e do senso comum e que seja um instrumento fundante de crítica, reflexão e transformação das consciências, rumo a uma sociedade socialista, está presente em todos os seus escritos ou pelo menos na maioria deles.

Os pensadores das pedagogias da consciência acreditam em uma pedagogia que nos leve à revolução e conseqüentemente à emancipação das classes subalternas.

Diz Saviani:

Em suma, pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2000, p. 27).

Para Saviani, os saberes populares, as experiências, as práticas sociais da classe trabalhadora, suas lutas, suas organizações políticas são elementos relevantes no processo para superar a dominação da classe dominante vigente, capitalista e burguesa, mas nas raízes do pensamento savianista encontra-se a primazia da cultura erudita. Em outros termos, é a mesma coisa que dizer que os vários processos educativos da classe trabalhadora extramuros da escola são importantes, mas precisam ser lapidados por uma cultura, um conhecimento escolar.

Além disso, é subtraída uma constituição dos sujeitos a partir de uma não centralização do eu, da “não consciência”, em que são atravessados por ideologias antagônicas diversas, que podem interpelá-los e serem reconhecidas, mesmo que “inconscientemente”, e serem elementos também constitutivos de sua educação-formação.

Ainda no livro *Pedagogia histórico-crítica*, faz a defesa de Guiomar Namó de Mello, que, na condição de discípula do seu mestre, também evidencia e destaca a formação técnica e racional. O professor é entendido como o grande orquestrador teórico competente para superar a ordem capitalista vigente, e, ainda, acredita-se que a escola é um lugar privilegiado das várias transformações sociais, políticas, culturais e econômicas, inclusive da revolução da classe trabalhadora. Frisa Saviani:

À luz da análise feita parece óbvio que as camadas trabalhadoras não têm quaisquer motivos para temer a competência técnica. Ao contrário, é a classe dominante que tem razões para temê-la, tanto assim que, no empenho em preservar seus interesses, acabou por provocar a produção da sua competência a respeito das proclamações em contrário. Também não temerão a competência técnica os intelectuais verdadeiramente empenhados em assumir, de fato, um compromisso político articulado com os interesses das camadas trabalhadoras. Temem a competência técnica aqueles que, embora procurem assumir esse tipo de compromisso político, se encontram ainda sob a influência dominante das teorias educacionais que convencionei chamar de “crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2000, p. 48).

De imediato nos parece no mínimo estranhas as últimas linhas dessa citação. Em primeiro lugar, os “crítico-reprodutivistas” não negaram a importância da teoria ou competência técnica nas suas análises, muito pelo contrário. Althusser vai afirmar que não bastam as experiências e as grandes lutas de classes travadas pela classe trabalhadora na história para que haja uma revolução, é preciso também uma teoria que lhe forme e que lhe dê sustentação: a teoria marxista.

Em segundo lugar, a teoria ou a formação técnica por si só nada pode realizar, é vazia, oca, sem sentido e significado. A teoria ou competência técnica é uma construção, reconstrução em movimento, e este movimento imbricado, enraizado e fundamentado nas experiências, nas práticas sociais, nas vivências, enfim, nos diversos discursos construídos e reconstruídos dentro de uma dinâmica que às vezes nos escapa.

Na nossa compreensão, os intelectuais denominados por Saviani de “crítico-reprodutivistas” não temem a formação técnica teórica – *técnica* aqui entendida como formação teórica fundamentada em princípios históricos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais, antropológicos, psicológicos, filosóficos, ideológicos. O que é temido é uma formação técnica dos sujeitos que os induza apenas a pensar como seres autossuficientes, autoconscientes, autônomos, conscientes, racionais e que em plena consciência podem transformar o mundo, privilegiando a educação escolar. Limitar a formação dos sujeitos a essas dimensões supracitadas em detrimento de outros aspectos é mais que temer a formação teórica, é aceitar a lógica da ideologia burguesa e suas formas.

Ainda dentro de um contexto de compreensão que legitima e consolida a escola transmitida como “a educação”, ressalta Saviani:

E é esta a situação em que a encontramos hoje. Por isso é que, hoje em dia, vivemos uma situação um tanto paradoxal, do ponto de vista escolar. De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de outras instituições, como partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa – isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de Educação, entre as quais se situa a escolar. Segundo essa tendência, a escola nem é a única e nem mesmo a principal forma de educar [...] (Saviani, 2000, p. 112).

Mais uma vez, o autor na busca de uma especificidade da educação escolar, que acreditamos também existir, “secundariza” as várias formas de organização política da classe trabalhadora no processo da sua educação-formação.

Ratifico o que disse anteriormente, eu, ocupando o lugar de sujeito professor da Educação Básica Pública do Estado de Pernambuco e da Prefeitura Municipal do Recife em atuação direta com a classe trabalhadora escutando, trocando experiências, debatendo e dialogando sobre os seus anseios e interesses no chão da escola, tenho a convicção de que a escola tem, sim, uma especificidade, já apontada pelo próprio Saviani. Entretanto, essa especificidade, amplamente teorizada nos debates acadêmicos, ainda não chegou nas escolas, com raríssimas exceções. Por alguns motivos principais, como: 1 - o Estado brasileiro não tem compromisso com os interesses da classe trabalhadora, com raras exceções; 2 - as poucas políticas públicas educacionais voltadas para a classe trabalhadora ainda estão aquém do que precisamos para uma educação-formação democrática, sólida e libertadora; 3 - na

maioria das vezes, quem pensa sobre a especificidade da escola não está dentro dela, raramente se sabe sobre como ela funciona, sua infraestrutura e as condições reais objetivas do público que lá frequenta; 4 - quem pensa sobre a especificidade da escola são professores doutores renomados nacional e internacionalmente que trabalham com formação de professores e práticas pedagógicas, com educação popular ou mesmo com uma disciplina voltada para os movimentos sociais ou com pesquisa nas grandes universidades. Também há aqueles que recebem do Sistema Capitalista uma remuneração altíssima para ensinarem aos professores da Educação Básica “práticas criativas e inovadoras” de conquista dos estudantes para um melhor ensino-aprendizagem, e, outros, uma minoria, trabalham nas escolas ou participam das organizações políticas da classe trabalhadora. Na sua maioria, quem pensa sobre a escola apenas pensa.

O que observamos nas escolas é a reprodução maciça da ideologia dominante em todas as suas dimensões. Ainda são poucos os professores que resistem e combatem junto com seus estudantes e todos os agentes educativos a imposição de toda forma de dominação e domesticação. Daí nosso incentivo e compromisso com a classe trabalhadora em falar aos nossos estudantes sobre a necessidade de lutar por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que enfatizamos a existência de outros espaços tão ou mais importantes do que a escola. Espaços estes construídos e possíveis mediante a organização política das classes subalternas.

Ainda na defesa da educação escolar, diz Saviani:

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escola (Saviani, 2000, p. 114).

Pensamos que é importante dizer que a escola, dentro do modo de produção capitalista e especificamente nos dias atuais, não pode ser compreendida como o único espaço ou o espaço privilegiado para desenvolver a educação-formação, educar-se, educar-com, formar e constituir subjetividades, principalmente no que se refere aos interesses da classe trabalhadora.

Conhecemos e reconhecemos a especificidade não só da escola no que tange à educação-formação dos sujeitos, principalmente no que se refere a apropriação e incorporação dos conhecimentos elaborados e sistematizados produzidos historicamente e culturalmente.

Dentro desse contexto em que Saviani mostra que a escola está sendo secundarizada na sua especificidade, faz-se necessária uma atitude de questionamento. É indiscutível a importância, por exemplo, dos movimentos sociais e outras organizações político-ideológicas que fundam as suas próprias “academias de saberes” e são de máxima importância na formação do movimento e fortalecimento da classe trabalhadora. Essas academias estão atreladas e articuladas com as lutas, experiências e práticas sociais das classes subalternas, pois estas também têm as suas especificidades no tocante à educação-formação dos sujeitos e não podem ser interpretadas como secundárias. Lá também e, por vezes, mais do que a escola, são espaços da elaboração e sistematização de saberes e conhecimentos para a libertação da classe trabalhadora.

Enfim, Saviani mostra qual é a tarefa da pedagogia histórico-crítica:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2000, p. 14).

As proposições postas por Saviani são coerentes dentro da sua análise a partir do materialismo histórico-dialético que tem como referência a produção material construída culturalmente, bem como o conhecimento e reconhecimento de um movimento histórico a partir de um desenvolvimento teleológico positivo. Esse pensamento savianista só é compreensível a partir de uma pedagogia da consciência, cujo sujeito é compreendido como um ser que tem um centro e é consciente, autônomo e livre.

Queremos deixar claro, no final deste capítulo, que, quando falamos em pensadores das pedagogias da consciência, não tivemos nem temos a pretensão de acreditar que eles pensam igualmente. Vale lembrar que os pensadores citados no decurso deste trabalho e tantos outros têm as suas especificidades e diferenças. Mas todos compartilham de uma concepção de sujeito autoconsciente, autônomo, livre e senhor da sua história e da História, ideia esta esvaziada e abandonada por Althusser.

Também vale frisar que, mesmo fazendo críticas ao pensamento de Louis Althusser, os pensadores das pedagogias da consciência comungam das ideias que já estavam presentes no pensamento do primeiro, como: a importância das práticas sociais, das experiências sociais, da luta de classes, das organizações políticas da classe trabalhadora, bem como da revolução e da emancipação, como elementos para superar o sistema vigente tendo em vista uma sociedade socialista, cujo principal objetivo é a justiça social, ou seja, o bem comum.

No próximo capítulo, tentaremos argumentar e concomitantemente afirmar a dimensão reducionista das críticas feitas ao pensador francês, indicando que ele foi propositivo e mostrou elementos fundamentais para um pensamento pedagógico crítico.

4 CAPÍTULO IV - LOUIS ALTHUSSER: PARA ALÉM DAS CRÍTICAS DOS TEÓRICOS DAS PEDAGOGIAS DA CONSCIÊNCIA – ELEMENTOS PARA UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO

4.1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste capítulo é mostrar mais especificamente a existência na tradição do pensamento althusseriano de elementos para um pensamento pedagógico crítico, além de evidenciarmos que o autor foi propositivo em relação a uma construção de um movimento contraideológico (ideologia da classe trabalhadora), também nos espaços dos aparelhos ideológicos de Estado, e este, na sua concepção, é permeado e atravessado por ideologias. Nesse sentido, já adiantamos que não podemos falar em uma ideologia unitária nesses aparelhos, haja vista que as ideologias não nascem neles e deles, mas o atravessam.

Como já dissemos no percurso deste trabalho, Althusser não teve uma preocupação em elaborar e sistematizar uma teoria pedagógica, uma concepção pedagógica alternativa à vigente na sua época e nos dias atuais. Mas, ao contrário do que muitos pensadores afirmaram e afirmam sobre o pessimismo das teorias “crítico-reprodutivistas” no tocante a uma educação emancipadora, o filósofo francês, principalmente nos seus escritos chamados por alguns pensadores de segundo Althusser e de segunda e terceira fases do pensamento althusseriano, traz elementos para um pensamento pedagógico crítico que vão além dos apresentados e reconhecidos pelos pensadores das pedagogias da consciência.

É salutar afirmarmos que, do final da década de 1960 até a década de 1980, as leituras sobre Althusser eram “obrigatórias” nas universidades, destacando-se no campo da sociologia, da sociologia da educação, da filosofia e da educação, entre outros.

Entretanto, a partir da década de 1980, quando ele sofre um surto psicótico depressivo e assassina sua mulher, Hélène Rytman, todo o seu prestígio social, político e intelectual emudece, sendo “esquecido” por uma década no campo filosófico, político, econômico e, sobretudo, na educação.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, momento histórico no mundo, na América Latina e especificamente no Brasil, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e todas as suas consequências marcadas por crises de toda ordem e na educação-formação dos sujeitos, fundamentalmente influenciada por várias concepções de educação, a sociedade civil tenta se organizar politicamente para enfrentar o sistema vigente de dominação, opressão e exploração.

É dentro desse universo de disputas de poder, tensão, vontades e conflitos que as críticas ao pensamento althusseriano aumentaram e se acirraram no interior do pensamento pedagógico brasileiro.

Nesse contexto, a partir de grandes esforços e dedicação com uma escola e consequentemente uma educação libertadora das classes subalternas e, como tais oprimidas, surge a pedagogia da libertação. Um dos seus maiores expoentes foi Paulo Freire (1921-1997). Depois vêm outras pedagogias, como: pedagogia histórico-crítica, cunhada por Saviani (1943-); pedagogia do conflito, de Gadotti (1941-); a crítica social dos conteúdos, de Libâneo (1945-). Todas elas, com menor ou maior proporção, assumem e acreditam em uma educação e consequentemente em uma escola capazes de formar sujeitos conscientes, autoconscientes, senhores e transformadores da sua história, esta última consolidada no seu aspecto teleológico positivo quanto ao seu desenvolvimento.

Todas essas teorias pedagógicas foram direta ou indiretamente influenciadas pelo pensamento moderno de sujeito, de escola e de educação-formação. Nelas estavam e estão postas as diretrizes de uma educação sólida, um guia de transformação. Nesse contexto, também surgiram as teorias denominadas por alguns pensadores brasileiros de “crítico-reprodutivistas”. Estas últimos, na sua maioria de origem francesa, foram “engavetadas” e “enclausuradas” nas análises feitas por pensadores das tendências pedagógicas da consciência no Brasil como apenas reprodutivistas, pessimistas, derrotistas. Seus representantes até mesmo foram vistos como pensadores que não deram nenhuma contribuição para a educação-formação dos sujeitos, estes críticos e transformadores. Aqui estamos nos referindo a Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis e principalmente a Althusser.

Já mencionamos que podemos até traçar algumas semelhanças entre os vários pensadores, mas nunca colocá-los em uma mesma corrente, ordem de pensamento, tendência ou concepção pedagógica, sob pena de subtrair deles e seus respectivos

pensamentos as suas contribuições para uma educação-formação revolucionária e, como tal, libertadora.

Diante da impossibilidade de efetuarmos uma leitura aprofundada de todos os pensadores denominados “crítico-reprodutivistas”, fizemos a opção por Louis Althusser (1918-1990), para elaborarmos não só uma reflexão-análise como contraponto ao pensamento dos representantes das pedagogias da consciência, mas mostrarmos também que o reducionismo desses teóricos brasileiros em relação ao pensamento do filósofo francês os levaram a não encontrar elementos possíveis que fossem propositivos a uma possível emancipação das condições de dominação impostas à classe trabalhadora e a outros grupos subalternos. No decurso deste capítulo, trataremos com maior clareza e profundidade sobre esse reducionismo.

Vale frisar que Althusser influenciou vários pensadores renomados contemporâneos, entre eles: Jacques Rancière, Alain Badiou, Judith Butler, Ernesto Laclau e Slavoj Žižek.

4.2 AS IDEOLOGIAS E OS SUJEITOS

A reflexão que Althusser faz sobre as ideologias, consequentemente sobre a constituição dos sujeitos e mais especificamente sobre a educação-formação nos aparelhos ideológicos de Estado se distancia das reflexões dos pensadores das pedagogias da consciência. É evidente. Mas também é evidente, no pensamento althusseriano, encontrarmos categorias que os pensadores das pedagogias da consciência usaram e usam nas suas reflexões como fundamentos de uma educação-formação da classe trabalhadora para a sua emancipação da hegemonia e da ideologia dominante. Entre elas, podemos citar: revolução, luta de classes, emancipação, contradição, organização política da classe trabalhadora. Nesse contexto, a pergunta-chave é: por que os pensadores das pedagogias da consciência, fazendo uso das mesmas categorias utilizadas por Althusser, afirmam que esse pensador se limitou apenas a denunciar a ideologia dominante e a sua reprodução e que não contribuiu para uma educação-formação crítica libertadora da classe trabalhadora? Tentaremos responder essa questão no decorrer deste capítulo.

O que diz Althusser sobre a ideologia e os sujeitos? Existe uma tentativa do pensador em sistematizar uma teoria da ideologia em geral, da mesma forma que Freud elabora e sistematiza uma teoria do inconsciente.

Como vimos, a sua contribuição no tocante à ideologia é singular. Primeiro, ele vai dizer que a ideologia em geral não tem história. Não tem história não porque é uma ilusão, uma falsa consciência ou vem do mundo exterior. Ela não tem história porque sempre está e estará a interpelar os indivíduos enquanto sujeitos, independentemente da existência de um dado modo de produção, ou seja, a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos seja no modo de produção feudal, capitalista, socialista, etc. Segundo ele, respiramos ideologias. Vejamos o que diz Bidet sobre a ideologia e a interpelação no pensamento de Althusser:

A ideologia e a interpelação são “eternas” no sentido de que Althusser as entende, isto é, constitutivas da humanidade, mas apresentam formas históricas diversas, segundo a diversidade histórica das formas de constituição da subjetividade. E deve ser levada em consideração a verdadeira importância da interpelação “moderna” (Bidet, 2008, p. 14).

Althusser enriquece mais a sua reflexão, afirmando algumas teses sobre a ideologia. São elas: 1 - a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência; 2 - a ideologia tem uma existência material; 3 - a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos (Althusser, 2008).

Sobre a primeira tese de Althusser, está posto que as ideias representadas pelos sujeitos, pelas classes subalternas, exploradas, não correspondem com a sua relação real de existência, bem como com suas relações reais de produção. Tal afirmação não significa que essa representação seja falsa. Significa, entre outras coisas, dizer que os sujeitos são atravessados desde sempre por um conjunto de elementos materiais ou não, no qual eles se relacionam no interior das relações sociais de maneira consciente ou não, levando-os a fazer tais representações.

A segunda tese é de que a ideologia tem uma existência material e é a expressão legítima do materialismo histórico, que também fundamenta o pensamento althusseriano. Afirmar que as ideologias têm uma existência material é dizer que todas as lutas, experiências, práticas sociais, organização política e resistência da classe trabalhadora estão fundamentadas e materializadas em ideologias fomentadoras de práticas e dos interesses emancipatórios da classe trabalhadora.

Do mesmo modo que as ideologias se materializam nas organizações políticas da classe trabalhadora com direção à sua libertação, elas também se materializam com maior força nas relações de produção e servem de suporte de dominação para a classe dominante. Peguemos a escola. A exemplo dessa materialização para dominação, podemos citar: o currículo, a grade escolar, a burocracia escolar e administrativa em geral, o controle sobre os alunos e professores, o modelo de avaliação e atribuições de notas, o livro didático, a organização das salas, a carga horária de cada disciplina, a redução de carga horária ou eliminação de disciplinas como filosofia e sociologia, a reunião de pais e mestres como apenas peças decorativas, a disciplina e até mesmo as formações para docentes. São essas práticas e rituais que irão contribuir para Althusser afirmar que a escola, na maioria das vezes, é uma instituição do aparelho ideológico escolar cuja finalidade é reproduzir a ideologia dominante.

Ainda sobre a segunda tese, diz Althusser:

Referindo-nos aos aparelhos ideológicos de Estado e às suas práticas, dissemos que cada um era a realização de uma ideologia (sendo que a unidade dessas diferentes ideologias – religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc. – é garantida por sua subsunção à ideologia de Estado). Retomamos esta tese: uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Essa existência é material. É claro, a existência material da ideologia em um aparelho e 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 neo-aristotélicos (assinalamos 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, 2008, p. 206).

É perceptível na citação acima o enraizamento das ideias althusserianas no materialismo histórico, que se expressam, em constante movimento, nas práticas dos aparelhos ideológicos de Estado.

Como posto na citação, mesmo considerando que as várias ideologias se materializam nas práticas dos e com os aparelhos ideológicos de Estado, estas representam uma ideologia que os ultrapassa. Daí a necessidade da organização política da classe trabalhadora, de suas lutas e experiências para derrubar o Estado capitalista dominante a partir uma contraideologia.

Dentro desse contexto, o autor frisa que toda prática existe por meio de e sob uma ideologia, toda ideologia existe pelo sujeito e para os sujeitos. Nesse sentido,

todas as relações estão permeadas e atravessadas por ideologias nas suas múltiplas faces e interfaces. Pelo fato de as ideologias estarem presentes em todas as dimensões e relações humanas, presentes em todas as relações dos e com os sujeitos, inclusive no campo do imaginário e do simbólico, podemos afirmar que elas produzem sujeitos. Elas produzem os seus sujeitos.

A última tese de Althusser é de que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Note-se que o autor aqui está se referindo à ideologia enquanto geral. A partir dessa afirmação, o pensador vai escrever um texto intitulado “História sem sujeito e nem fim”, de 1973.

Para ele, o sujeito pode ser compreendido como um sujeito livre ou como sujeito assujeitado, duas concepções que sempre farão parte do cotidiano das relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros sujeitos. No segundo capítulo desta tese, já evidenciamos, em uma das citações de Althusser, o uso da sua própria experiência para dizer que a ideologia está sempre a interpelar os indivíduos como sujeitos, inclusive antes do nascimento.

Nesse contexto, ele vai admitir a existência de um Sujeito e de sujeitos. O Sujeito com s maiúsculo sempre interpelará os sujeitos com s minúsculo, assujeitados. A palavra *Sujeito* apresenta-se no pensamento de Althusser como um significante, que por sua vez pode ser interpretado e compreendido como a cultura coletiva, como a ideologia dominante, a ideologia da classe trabalhadora, a luta de classes, ou seja, como grandes Sujeitos. Althusser, ao comparar a ideologia em geral ao inconsciente freudiano, sugere a ideia de que o sujeito com s maiúsculo é o inconsciente coletivo. Toda essa interpelação é constituída a partir do conhecimento, do reconhecimento e das contradições que permeiam e constituem as identificações.

As interpelações ideológicas intimam e recrutam os sujeitos com ou contra a sua consciência. Nesse sentido, necessariamente os indivíduos, agora sujeitos, podem ser formados fora de um processo educativo teleológico, defendidos pelos teóricos das pedagogias da consciência, pois não obedecem a uma ordem, a uma cronologia histórica em última instância. Nessa visão althusseriana, tanto a realidade como os sujeitos se apresentam como abertos a vários discursos educativos.

Althusser, como dissemos, não se limita a falar apenas sobre a ideologia em geral. Ele vai afirmar a existência de outras ideologias, das ideologias particulares, a

exemplo da ideologia religiosa, da ideologia política, da ideologia jurídica, da ideologia da arte, da ideologia moral, da ideologia da educação, da ideologia da classe dominante, da ideologia da classe trabalhadora. Todas essas ideologias são históricas.

4.3 LUTA DE CLASSES E DISPUTA DE PODER NOS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Uma das contribuições de Althusser no que se refere a um pensamento pedagógico crítico é o conhecimento e o reconhecimento dos aparelhos ideológicos de Estado como espaços de disputa de poder entre os interesses da classe dominante e os interesses da classe trabalhadora.

Como poderemos observar nas citações que seguem, algumas críticas a Althusser não se sustentam, a exemplo de que ele apenas denunciou as práticas e a reprodução da ideologia da classe dominante nos AIE. Vejamos:

[...] Como eles realizam a existência da ideologia de Estado, mas de forma desordenada (sendo cada um, relativamente, autônomo), como funcionam por meio da ideologia, é no âmago deles e de suas formas que se desenrola uma boa parte da guerra de longa duração como é a luta de classes que pode chegar a derrubar as classes dominantes, isto é, desapossar as classes dominantes do poder de Estado que elas detêm (Althusser, 2008, p. 176).

Segundo o pensador francês, diferentemente dos aparelhos repressivos de Estado, que são praticamente fechados em torno da hegemonia e da ideologia dominante, os AIE realizam também no seu âmago a ideologia de Estado, mas esta é vivenciada através de práticas desordenadas, abrindo, assim, possibilidades de práticas e experiências a partir dos interesses da classe trabalhadora. Daí ele afirmar que esses ambientes podem servir de espaços para luta de classes.

Ainda podemos perceber, no pensamento do autor, a ideia de que a emancipação das classes subalternas não está centralizada em um dos aparelhos ideológicos de Estado, mas todos os espaços podem contribuir para o desenrolar da luta de classes, pois são espaços de disputa de poder. Daí a sua afirmação:

Todos nós sabemos que a luta de classes no aparelho repressor de Estado, na política, nas forças armadas e, até mesmo, na administração constitui, em tempo

“normal”, se não uma coisa praticamente perdida, pelo menos uma operação muito limitada. Em compensação, a luta de classes nos Aparelhos ideológicos de Estado é uma coisa possível, séria e pode ir muito longe porque é nos aparelhos ideológicos do Estado que os militantes e, em seguida, as massas adquirem experiências políticas antes de “levá-la até o fim” (Althusser, 2008, p. 176, grifo nosso).

É necessário frisar que o pensador francês estava vivendo em uma França onde a educação-formação era voltada para os interesses do poder dominante, e mais, a escola era a única instituição social que passava mais tempo com as crianças e adolescentes. Para ele, o sistema capitalista e o Estado eram e são alguns dos instrumentos de reprodução e preservação da ideologia dominante, chegando a legitimar seus interesses hegemônicos e, portanto, preservar, conservar, reproduzir a ordem social, política e econômica vigente.

Entretanto, esse mesmo pensador marxista-leninista pelo seu engajamento lutava para que a educação escolar fosse um dos elementos que possibilitasse a emancipação da classe trabalhadora. A sua defesa de que é nos AIE (escolar nos seus diversos níveis, familiar, sindical, religioso, político, partidário, comunicação, redes sociais) que os militantes e, em seguida, as massas adquirem experiências políticas para levar as suas lutas até o fim, cujo principal objetivo é derrubar e destruir o poder do Estado capitalista, implantar a “ditadura” do proletariado e construir novos aparelhos ideológicos de Estado, é a expressão legítima de reconhecimento de que os aparelhos ideológicos de Estado podem ser espaços da manifestação dos interesses da classe trabalhadora.

É fundamental compreender que para o pensador francês a escola faz parte de um todo estruturado cuja contradição principal reside na luta de classes entre a classe hegemônica dominante e a classe dos trabalhadores. Partindo desse princípio, o pensador francês estava convicto de que, nas relações existentes no interior dos AIE, e as escolas sendo parte desses aparelhos, se vivenciavam e se vivenciam aspectos de uma luta de classe de longa duração.

O autor sugere que todos os agentes desse processo de educação-formação nos AIE e especificamente no interior das relações na escola se reconheçam como pertencentes à classe trabalhadora, como tal, oprimida, explorada e expropriada na sua dignidade. Esse pertencimento começa desde o porteiro até a figura do gestor. Há uma urgência que os sujeitos conheçam e se reconheçam como autores da

mudança social, e isso só é possível a partir da compreensão de que os espaços são marcados por tensões, conflitos, barganhas políticas, disputa de hegemonias e atravessados por ideologias.

Marcos Cassin, um dos pesquisadores do pensamento de Althusser no Brasil, também ratifica a ideia da existência da luta de classes nos aparelhos ideológicos de Estado e suas instituições. Referindo-se à escola, ele não a vê apenas como um espaço de reprodução da ideologia dominante, haja vista que ela reflete as relações que estão para além dela, ou seja, as relações de produção, que envolvem tanto os interesses da classe dominante como os interesses da classe dominada. Enfatiza ele:

A afirmação do AIE escolar e os elementos que o constituem, as instituições escolares e organizações, como instrumento de reprodução da ideologia de Estado, enquanto ideologia dominante, pressupõe a existência de ideologias dominadas. Portanto, tanto no interior do AIE escolar quanto nas próprias escolas, estas refletem a luta de classes da sociedade, a ideologia da classe dominante luta para manter-se enquanto tal, e as ideologias das classes dominadas lutam para se tornarem dominantes, hegemônicas (Cassin, 2008, p. 166).

Ainda sobre a luta de classes nos AIE, tanto o pensador francês como Cassin ressaltam a luta ideológica. A compreensão é de que a classe que está no poder não consegue facilmente se manter nessa posição, a não ser por uma longa luta de classes. Essa luta é atravessada e marcada por estratégias em que a classe dominante incorpora alguns dos interesses das demais classes para se manter hegemônica e, em grande parte, as classes subalternas consciente ou inconscientemente introjetam e se identificam com aquela como se fosse a sua ideologia. Nesse sentido, afirma Althusser:

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

Althusser é enfático ao afirmar a existência das lutas de classes antagônicas no âmago dos aparelhos ideológicos de Estado. E mais, que a classe trabalhadora deve voltar-se para si e os seus interesses para se libertar daquilo que o autor chama de *instinto de classe*, instinto este que a classe dominada internaliza e muitas vezes age e vive sob as suas sombras. O instinto de classe é um fazer, é uma ideologia contaminada pelos interesses da classe dominante que precisa ser rompida e destruída pelas classes subalternas a partir da sua organização política nas suas múltiplas práticas e experiências. É com estas últimas que se constrói uma posição de classe.

4.4 ESCOLA, IDEOLOGIAS E EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Althusser faz uma análise da escola a partir do seu contexto histórico e das condições reais de como ela estava estruturada, bem como do seu funcionamento na França em meados do século XX. Ele apresenta a escola como uma das instituições do aparelho ideológico escolar de Estado capitalista que estava, na maioria das vezes, a serviço da inculcação e da reprodução da hegemonia e da ideologia dominante.

O pensador francês, ao fazer sua análise sobre o Estado capitalista e seus aparelhos, vai afirmar que estes estão a serviço, na sua maioria, da reprodução dos interesses da classe dominante. Nesse contexto, o autor vai afirmar: “[...] nesse concerto, um aparelho ideológico de Estado desempenha efetivamente o papel dominante, embora ninguém ou quase ninguém preste atenção à sua música, tão silenciosa ela é! Trata-se da Escola” (Althusser, 2008, p. 168).

Althusser vai justificar essa posição a partir da ideia de que a escola se apresenta como obrigatória, todos precisam passar por ela, pois é a partir dos conhecimentos lá transmitidos e assimilados que os sujeitos podem garantir uma posição social de destaque dentro de uma determinada sociedade. A escola é a única instituição a passar mais tempo com as crianças e jovens, entre 7 e 8 horas por dia, 5 dias por semana. O autor ainda afirma que essa fase da vida humana é mais vulnerável à inculcação ideológica.

Essas ideias e tantas outras que veremos do autor fazem parte da formação cotidiana de todas as famílias. É natural que desde cedo as crianças e jovens

influenciados não só pela sua família, mas sobretudo por exigência do mercado de trabalho, compreenderem a escola como um espaço de ascensão social e transformação, não percebendo, como diz Althusser, a “música silenciosa”, as engrenagens ideológicas que permeiam o espaço escolar fundamentado na divisão técnica e social do trabalho no modo de produção capitalista.

Althusser expõe a quantidade de horas que as crianças e jovens passavam na escola na sua época. Apenas fazendo uma relação com a realidade brasileira de hoje, temos no Brasil uma política de educação pública chamada de Escola em Tempo Integral, que, em tese, é aquele modelo de escola e educação que irá proporcionar à classe trabalhadora adquirir os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento em todas as suas dimensões.

No entanto, a maioria dessas escolas não atende às reais necessidades das classes subalternas, a burocracia dominante impede e colabora para a reprodução de uma educação elitista, conservadora e reprodutora das ideias dominantes, cabendo à classe trabalhadora conquistar, nesse e em outros espaços, elementos de resistência, luta e emancipação.

Em meio a esse contexto no qual a escola se apresenta como uma instituição do AIE, em que a ideologia dominante é que dita as regras, mas também como espaço de luta de classes, afirma Althusser:

[...] a “cultura” literária ministrada no ensino das escolas não é um fenômeno puramente escolar, é um momento entre outros da “educação” ideológica das massas populares. Pelos seus meios e efeitos, ela traz outros à superfície, postos em prática ao mesmo tempo: religiosos, jurídicos, morais, políticos, etc. Outros tantos meios ideológicos da hegemonia da classe dominante, que são todos reagrupados em volta do Estado de que a classe dominante detém o poder. Bem entendendo esta conexão, podíamos dizer sincronização, entre a cultura literária (que é objeto-objetivo das humanidades clássicas) e a ação ideológica de massa exercida pela igreja, pelo Estado, pelo Direito, pelas formas do regime político, etc., são a maior parte das vezes mascaradas. Mas aparecem à luz do dia nas grandes crises políticas e ideológicas, onde por exemplo as reformas do ensino são abertamente reconhecidas como revoluções nos métodos de ação ideológica sobre as massas. Vê-se então muito claramente que o ensino está em relação direta com a ideologia dominante e que a sua concepção, a sua orientação e o seu controle são um terreno importante da luta de classes (Althusser, 1979b, p. 45).

Mais uma vez, Althusser afirma que o processo de educação no interior da escola não é um fenômeno puramente escolar, é um momento de “educação”

ideológica das massas populares e, como tal, está em grande parte a serviço dos interesses da classe hegemônica sendo tutelada e controlada pelo Estado.

O pensador francês na sua concepção de educação escolar vai afirmar a existência simultânea desta com outros processos ideológicos, a saber: religiosos, morais, jurídicos, que favorecem e fortalecem a dominação e a reprodução. Segundo o autor, essa prática se dá em grande parte de maneira mascarada e só são “visualizadas” em crises políticas e ideológicas em que a classe dominante usa a educação como instrumento para permanecer no *status quo*. Um exemplo atual: a reforma do Novo Ensino Médio no Brasil.

Essa reforma, que foi implementada pela Lei nº 13.415/17, nasceu a partir de uma conjuntura político-ideológica que já vinha sendo articulada e construída nos bastidores da política neoliberal e suas facetas. O principal interesse era garantir a hegemonia da classe dominante vigente e sua reprodução dentro de uma racionalidade de negação dos direitos da classe trabalhadora, em que as empresas privadas assumiram um papel de destaque na “educação-formação” dos sujeitos. Sujeitos estes assujeitados para atenderem às demandas originadas pelo mercado de trabalho.

A lei em pauta diminuiu significativamente a carga horária de disciplinas fundamentais para uma educação-formação sólida, crítica e libertadora da classe trabalhadora, como filosofia, sociologia e história, e constatamos o que é mais preocupante: a carga horária das disciplinas foram distribuídas a esmo. Apareceram no currículo do Novo Ensino Médio componentes curriculares inimagináveis, e ficava e fica a critério da instituição escolar a decisão sobre a sua oferta. Na maioria das vezes, disciplinas “inventadas” para atender aos interesses da classe dominante, bem como dos que lhe dão suporte econômico: os grandes empresários nacionais e internacionais.

Para os trabalhadores da educação – aqui estamos nos referindo aos que, nas suas práticas, experiências e lutas, primam pelos interesses e pela efetivação da ideologia da classe trabalhadora –, não foi difícil perceber os reais objetivos da reforma supracitada. Ela só vem a ratificar as palavras de Althusser quando afirma que o ensino está em relação direta com a ideologia dominante e que a sua concepção, a sua orientação e o seu controle são um terreno importante da luta de classes.

Dentro desse contexto, as críticas althusserianas aos AIE se consolidam. A reforma teve e tem como lastro a domesticação e o controle das massas populares, subtraindo da classe trabalhadora direitos inalienáveis, tais como: o direito à educação como prática libertadora e o direito de se apropriar dos conhecimentos histórica e culturalmente construídos a partir da luta de classes. Enfim, nega-se à classe trabalhadora uma educação-formação para a sua participação e engajamento enquanto classe na construção de uma nova sociedade em que os trabalhadores na sua coletividade tenham garantidos os seus reais direitos e possam usufruir das riquezas que produzem.

São unânimes, no interior das relações no ambiente escolar, a angústia, a insatisfação e o sentimento de impotência dos profissionais, entre eles estou eu. Na nossa prática pedagógica, tentamos buscar cotidiana e diuturnamente uma relação corpo a corpo para fazer do espaço escolar um dos lugares e meios da resistência, do diálogo, da luta e da expressão da classe trabalhadora.

A atual reforma do Novo Ensino Médio do Brasil, que aparentemente é voltada para a uma “educação-formação” integral dos sujeitos, bem como para os interesses da ideologia da classe trabalhadora, mascara o seu real objetivo, a saber: perpetuar a classe dominante no poder sob a exploração e a negação dos direitos dos que produzem as riquezas nos seus variados aspectos, ou seja, a classe trabalhadora. Althusser, cuja ideias são muito atuais, nos provoca a termos atitudes de resistência e de combate a essas práticas, pois reconhece a escola como um dos espaços de luta de classes.

Althusser, ao ver a escola como um dos espaços importantes da luta de classes, bem como de educação-formação dos sujeitos, que junto a outros espaços pode destruir o poder e a dominação do Estado capitalista, contribui de maneira efetiva para um pensamento pedagógico crítico.

Sobre a relevância do pensamento dos denominados “crítico-reprodutivistas”, frisa Silva:

De uma forma ou de outra, esses estudos fundadores postulam que a contribuição específica e decisiva da educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagens das consciências. É na preparação de tipos diferenciados de subjetividade, de acordo com as diferentes classes sociais, que a escola participa na formação e consolidação da ordem social. Para isto é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas

ideias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia [...] (Silva, 1992, p. 15).

O autor acima corrobora com a ideia de que a escola capitalista, com suas práticas e rituais quase sempre voltados para os interesses da classe dominante, pela manipulação e moldagens das consciências produz e reproduz as desigualdades sociais e econômicas, além de legitimar e consolidar a ordem vigente através da inculcação ideológica.

Althusser, além de ter evidenciado esse papel da escola capitalista, mostra que tal prática está ancorada na divisão da sociedade em classes sociais, na divisão e organização do processo de produção e na distribuição de postos de trabalho dentro da sociedade capitalista. Nesse sentido, ele frisa:

Que a maioria desses indivíduos, engenheiros, quadro superiores e, até mesmo Diretores, sejam em número cada vez maior e simples assalariados, não altera em nada a questão. Entre os assalariados, existem diferenças de classe porque não é a origem da remuneração que determina a classe social de cada um. O fato de que essa divisão em classes exerça esses efeitos implacáveis na divisão do trabalho manifesta-se, de maneira notável, no sentido de que somente raros operários chegam a subir alguns escalões, qualificar-se um pouco melhor graças a esforços muito rudes – mas o operário que se torna engenheiro e, por maior força de razão, diretor, é na sociedade uma peça de museu que é exibida para fazer crer na “possibilidade” do impossível, para fazer crer que as classes sociais não existem e que é possível, quando se nasce e se é operário, “elevar-se acima de sua classe”. A realidade bem simples e nua protesta contra essas exibições escandalosas (Althusser, 2008, p. 60-61).

Uma das riquezas do pensamento althusseriano é descrever e analisar como são e funcionam os aparelhos ideológicos de Estado no interior do sistema capitalista nas suas variadas dimensões, sem com isso negar a importância destes na educação-formação dos sujeitos.

Na citação acima, podemos destacar alguns pontos quanto a dificuldades de pertencimento a uma determinada classe. Um dos exemplos a ser citados nesse contexto é a remuneração dos professores das escolas públicas e particulares, com raras exceções. Os salários pagos a esses trabalhadores os colocam na condição de classe proletária, não no sentido posto lá no livro *O capital*, de Marx e Engels, quando afirmam que por *proletário* deve se entender apenas o assalariado, aquele que produz e valoriza o capital a partir do ponto de vista econômico. Aqui estamos nos referindo à classe proletária no sentido mais amplo do termo, pois, mesmo não estando

diretamente ligados à produção material, os profissionais da educação podem e devem se identificar com ela, ainda que a sua produção seja intelectual. Entretanto, na maioria das vezes, não se reconhecem enquanto tais, tamanha é a força e sutileza da ideologia dominante. Na ausência desse reconhecimento e não dispondo de tempo para participarem das suas organizações político-ideológicas, tanto da categoria como da classe, esses profissionais muitas vezes reproduzem, de maneira consciente ou não, a ideologia dominante e suas formas, já que precisam ter vários vínculos de trabalho para sobreviverem com dignidade. Pensar criticamente sobre a sua força de trabalho, bem como sobre as relações de produção de trabalho, diga-se de passagem, de dominação, chega a ser um “fardo”, já que estão sobrecarregados intencionalmente por práticas de dominação.

Como bem diz Althusser, são poucos os professores que chegam a desconfiar da máquina e das engrenagens que estão impostas sobre eles. Segundo o pensador, são uma espécie de “heróis”, e a maioria sequer desconfia que a sua prática pedagógica reflete, fortalece e reproduz a ideologia dominante dentro do espaço escolar.

Mesmo diante de tal constatação, o filósofo francês, como já mencionamos, não nega o papel da escola, tampouco o de todos os agentes no interior das relações da escola na formação coletiva dos sujeitos e sua organização política enquanto classe. Ao mesmo tempo, ele mostra em seus textos a necessidade de uma formação para, com e da classe trabalhadora que não se reduz ao ambiente escolar, haja vista que esse espaço é pensado, na maioria das vezes, para que a inculcação ideológica dominante exerça um papel predominante de formação das mentes das massas e das suas respectivas culturas.

A classe trabalhadora, segundo o autor, precisa de uma formação político-ideológica em que os partidos, os movimentos sociais, as academias dos saberes e os sindicatos, entre outros, que representam a classe trabalhadora precisam estar atentos e realizá-la. Ainda sugere que os trabalhadores, e, nesse caso específico, os trabalhadores da educação, tenham uma formação de base. E mais, que essa formação esteja articulada com as organizações políticas da classe trabalhadora, suas práticas sociais, experiências e as lutas de classes travadas historicamente por ela.

No entanto, essa formação da classe trabalhadora, de acordo com Althusser, não é nada fácil, pois suas organizações também são passíveis da inculcação

ideológica dominante, sua coerção e repressão, bem como de oportunismos, característica comum a qualquer espaço educativo que é atravessado por ideologias e suas formas. São assim o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), o Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (Simpere) ou, ainda, o Partido dos Trabalhadores (PT), só para citar alguns exemplos.

De toda maneira, como afirma Althusser, mesmo o partido e os sindicatos sendo passíveis de contaminação, cabe a ele a formação de base da classe trabalhadora. São eles que podem contribuir para um espaço escolar onde os militantes possam, junto com todos os agentes educativos, ir contra todas as formas de dominação e exploração.

É salutar frisarmos que o acesso a uma educação-formação de base, cujo principal objetivo seja a emancipação da classe trabalhadora e outros grupos subalternos, é mais amplo.

Eu, enquanto professor da Educação Básica engajado político-ideologicamente e acreditando na possibilidade da libertação da classe na qual me reconheço, a classe trabalhadora, observo na maioria das vezes, nas minhas práticas, experiências e relações, no meu cotidiano com os meus colegas professores, inclusive com os recém-nomeados e recém-graduados, uma limitação de formação de base, bem como um “desprezo” pela classe trabalhadora, pelo estudante trabalhador. Essas atitudes se materializam nas suas próprias práticas pedagógicas, como: não escutar, dialogar ou acolher os educandos; não valorizar as experiências destes por mais “perigosas” que possam se apresentar; rotulá-los com adjetivos pejorativos. Ou até em frases, por exemplo: “Por que vocês não se comportam como gente civilizada?”, “Vocês não querem nada com a vida”, “Vocês não têm futuro” ou, ainda, “Vocês não têm compromisso com o que fazem”.

Diante desse contexto, já que se trata de professores concursados e recém-graduados, uma pergunta nos inquieta: qual foi e qual é o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de base desses profissionais, haja vista que a maioria deles é oriunda da classe trabalhadora? A minha conclusão é de que as IES, com sua organização e nas suas variadas dimensões, ainda estão aquém de uma formação que tenha como primado os interesses da classe trabalhadora. Portanto, compreendemos as críticas às IES que já vêm sendo ditas há décadas: a universidade

precisa chegar na base, dialogar com a educação básica, chegar nas escolas e nas comunidades, oportunizar e garantir em condições especiais cada vez mais o acesso dos profissionais da Educação Básica aos programas de graduação, extensão, pós-graduação. Sabemos da complexidade que tudo isso envolve, mas acreditamos ser possível. Sabemos também que as universidades por si mesmas não resolverão o problema da luta de classes e das desigualdades no interior das sociedades de classes.

Nesse sentido, Althusser vai assinalar que é através de uma “longa” e dura luta de classes dentro e fora dos AIE, de conflitos e de tensões que a classe trabalhadora organizada a partir dos seus interesses, via uma formação político-ideológica de base, de reconhecimento, de pertencimento à sua classe, que será possivelmente destruir o Estado capitalista e seus aparelhos repressivos e ideológicos.

Um outro ponto relevante levantado pelo autor são as estratégias de que a classe dominante faz uso para se manter no poder, legitimando e consolidando sua ideologia. Ora, nada mais atual quando o autor fala que a chegada de um operário em um elevado grau de instrução, como engenheiro ou diretor, pode ser considerada uma peça de museu. Quando os jovens da classe trabalhadora chegam, através dos vários processos seletivos, entre eles o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), às primeiras colocações nos cursos ainda hoje rotulados e reproduzidos como “de elite”, a exemplo de Medicina, Engenharias e Direito, principalmente nas universidades federais, é comum eles serem vistos pelo sistema capitalista como “heróis”. Na maioria das vezes, inclusive, tornam-se assunto para matérias dos maiores jornais em circulação e até mesmo do *Fantástico*.

Althusser, na sua reflexão sobre as ideologias que se materializam de várias maneiras nos variados espaços, vai ser enfático ao afirmar que o pensamento de um heroísmo meritocrático está fundamentado nas próprias relações e práticas de dominação ideológica no interior da escola capitalista ainda tutelada e controlada pelo Estado.

Na sua concepção, a classe dominante com a ideologia burguesa constrói múltiplos instrumentos, que, na maioria das vezes, escapam do campo da consciência, tamanhas são sua sutileza e sua operação silenciosa para afirmar e materializar a concepção de que todos têm as mesmas oportunidades e cada um pode escolher livremente o seu futuro. Inculcada, essa ideologia legitima e consolida a

reprodução das relações de poder e de dominação no espaço escolar à medida que a classe trabalhadora, ainda sem uma formação de base sólida, assume-se autora do seu sucesso e fracasso.

Daí, mais uma vez, a relevância e a preocupação de Althusser da necessidade de uma formação político-ideológica de base da classe trabalhadora, que, para o autor, ainda está distante das práticas e das relações pedagógicas no interior da escola. Esta última, na atualidade, em grande parte, foca apenas em resultados, embora maquiados, para atender aos interesses de organismos nacionais e internacionais, em detrimento da educação-formação crítica e libertadora das classes subalternas. Portanto, o papel dos partidos, dos sindicatos e dos movimentos sociais, além de outras organizações políticas da classe trabalhadora, é de extrema importância nessa formação.

Como podemos constatar, Althusser é um dos grandes críticos do Estado capitalista, dos seus aparelhos, bem como da ideologia dominante. Algumas das suas análises foram apropriadas e incorporadas por vários pensadores brasileiros adeptos desse viés. É o exemplo de Cunha:

O Estado, na sociedade capitalista, não pode, por definição, empreender a construção de uma sociedade aberta, embora tenha que reeditar, a cada momento, discursos que apresentem esse objetivo de modo a dissimular tanto a sua função de garantidor dos interesses das classes dominantes como, também, de dissimular a sua prática cotidiana de reproduzir a estrutura de classes através da educação sistemática (Cunha, 1977, p. 168).

Ainda ratificando o pensamento althusseriano, afirma Freitag:

O Estado através de sua política educacional é o autor e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade, seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante (Freitag, 1984, p. 43).

Tragtenberg ainda vai dizer: “A Escola cada vez mais assume a sua função de ‘aparelho ideológico’ que inculca maneiras de pensar, sentir e agir das classes dominantes como sendo da ‘sociedade’ global” (Tragtenberg, 1980, p. 54). E Coelho ratifica: “A grande maioria dos professores, em todos os graus de ensino, continua agindo de forma a reproduzir os sistemas de desigualdade social que marginalizam a maioria da população” (Coelho, 1985, p. 113).

Mesmo fazendo as suas análises das sociedades de formação capitalista e especificamente da educação-formação dos sujeitos com viés de cunho reprodutivista, esses pensadores, em última instância, ainda veem os sujeitos a partir de uma concepção moderna, bem como sugerem nos seus textos uma emancipação da classe trabalhadora dentro da ordem vigente, ou seja, uma concepção alternativa de educação. Essa posição, Althusser descarta.

Sobre os professores dessas escolas institucionalizadas, gerenciadas e controladas pelo Estado capitalista, diz Althusser:

Peço desculpas aos mestres-escola que, em condições impossíveis, até mesmo terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra práticas nas quais estão confinados, as armas científicas e políticas que chegam a encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas são bastante raros e muitos (a imensa maioria!) nem chegam a ter um começo de suspeita do “trabalho” que o sistema (que o supera e esmaga) os obriga a fazer ou, o que é pior, empenham-se com todo entusiasmo e engenhosidade (os famosos novos métodos!) em executá-lo com o maior rigor [...] Tampouco duvidam que estão contribuindo com a sua própria dedicação para manter e alimentar essa representação ideológica da Escola [...] (Althusser, 2008, p. 169-170).

Quando nos deparamos com essa e com tantas outras posições de Althusser em relação à escola, aos professores, a toda a comunidade escolar e, de maneira geral, a todos os aparelhos ideológicos de Estado, a primeira impressão é de que o filósofo francês não foi propositivo no sentido de mostrar possibilidades e elementos de uma educação-formação que primasse pela organização política e emancipação da classe trabalhadora, prendendo-se a um determinismo histórico, cultural e estrutural.

Entretanto, o que o autor está expondo e denunciando é como a escola capitalista estava e está estruturada e como ela funciona, ou seja, sua máquina burocrática, seu currículo que em nada expressa os interesses da classe trabalhadora, sua hierarquia, a inculcação ideológica da classe dominante, a imposição de uma cultura alheia à vida, as práticas e as experiências das classes subalternas. Para ele, essa estrutura e esse funcionamento da escola são pensados, organizados, elaborados e efetivados com uma finalidade: reproduzir a ideologia dominante e suas formas a tal ponto que as tornem, por meio de vários mecanismos que já citamos, a ideologia global, ou seja, a ideologia de todos, o consenso tão evidenciado por Gramsci (Gramsci, 1986).

Ao contrário do que os críticos de Althusser afirmam, ele concebe a escola como um dos espaços atravessados por ideologias, e não por uma ideologia, independentemente de quem esteja ocupando esse espaço. Para o autor, tal atravessamento em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas acirra as tensões, os conflitos, os interesses de classe, as contradições e pode ser um elemento que contribua e constitua novos sujeitos que possam se reconhecer na ideologia da classe trabalhadora.

Ao afirmar que os professores que tentam ir contra as práticas de dominação no espaço escolar, e não só neste, são raros e que, na sua maioria, sequer têm suspeita do trabalho feito pelo sistema, e por isso, em parte, reproduzem as relações e as imposições da classe dominante no espaço escolar, Althusser não está subestimando nem negando a competência, a criação, a dedicação, a participação, o engajamento, as práticas, as experiências e até mesmo a militância desses agentes como sujeitos críticos de transformação social, política e ideológica. Na sua compreensão, pelo fato de a escola em parte ser uma das instituições dos AIE que manipula e mascara a inculcação ideológica dominante e a sua interiorização, raros são os sujeitos professores que se descobrem e se reconhecem como sendo domesticados por tal ideologia. A maioria, mesmo quando se reconhece como sujeito “supostamente” dominado, acomoda-se, pois o sistema capitalista dispõe de estratégias e engrenagens de dominação desconhecidas por muitos. Um dos exemplos mais contundentes e contraditórios dessa prática é a política de bônus aos professores e a outros agentes da educação usada no Brasil, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e na Rede de Ensino do Recife, entre outros. Essa “política de valorização”, na prática cotidiana dos professores nas suas respectivas escolas, só acentua cada vez mais o individualismo, a competição, os conflitos nesses espaços, e, sobretudo, contribui para a não organização da classe trabalhadora.

Althusser já denunciava nos seus escritos as estratégias utilizadas pela classe dominante para impedir a organização da classe trabalhadora. E não só denunciava, mas anunciava possibilidades de uma contraideologia. Como já dissemos, essa contraideologia só será possível a partir da articulação das experiências, da organização política da classe trabalhadora, das suas lutas e das suas práticas sociais agregadas a uma formação de base cujo principal fundamento é a teoria marxista-leninista e tudo que ela implica. Essa constatação de Althusser se apresenta como

um dos grandes desafios da formação dos professores, bem como da sua prática pedagógica para uma educação-formação liberadora.

Não é sem sentido quando Althusser vai destacar o papel do partido e dos sindicatos nessa formação, nessa contraideologia, pois ele os entende como espaços da organização política da classe trabalhadora, espaços estes de subjacência de subjetividades contrária a qualquer forma de dominação, exploração e repressão.

A escola sempre será um dos espaços atravessados por ideologias. Não da ideologia. Essa compreensão althusseriana se apresenta como um dos elementos para um pensamento pedagógico crítico e emancipador. Althusser acredita que, quando todos os sujeitos das classes subalternas se perceberem e se reconhecerem, a partir das suas lutas, práticas e experiências nos AIE e fora deles, como agentes pertencentes à ideologia da classe trabalhadora, a tendência é romper e destruir todos os AIE da ideologia dominante na perspectiva de construir novos aparelhos ideológicos de Estado, estes agora representando a ideologia da classe dominada. E esta ideologia é tida como “global”, pois, atende ou pode atender e consolidar os anseios e interesses da classe trabalhadora.

A análise de Althusser e de tantos outros teóricos denominados de “crítico-reprodutivistas” vai contra toda uma reflexão e compreensão de uma escola concebida como neutra, apolítica, desinteressada, equalizadora das desigualdades sociais, isolada da sociedade, bem como uma visão de privilegiar a educação escolar como aquela que é capaz de formar sujeitos militantes revolucionários. Nunca é demasiado afirmar que, para o pensador francês, a escola é apenas um dos espaços de formação de subjetividades que, agregada e articulada a outros espaços, outras práticas e experiências, pode contribuir para a organização política das classes subalternas para uma possível sociedade emancipada do poder da classe dominante, do poder da minoria.

Em vários momentos deste trabalho, tendo analisado o pensamento althusseriano, já indicamos que o pensador francês não relega nem condena a escola apenas à sua prática de reprodução, mas também a vê como um instrumento, como um espaço que a classe trabalhadora pode ocupar com suas experiências e práticas sociais para formar militantes e consequentemente para a revolução.

O mesmo Althusser que os pensadores das pedagogias da consciência rotulam de não propositivo quanto à educação-formação da classe trabalhadora e sua emancipação também compreende a escola como um dos espaços de luta de classes, pois nela as ideologias se cruzam, se travam, conflitam, se tensionam. Portanto, da mesma maneira que essa instituição pode ser um espaço de reprodução, pode ser também um espaço de disputa de poder. Nesse sentido, a escola é um significante de disputa de hegemonias.

Alguns dos elementos que distanciam o pensamento de Althusser dos pensadores das pedagogias da consciência são as compreensões de ideologia, de sujeito, de educação-formação que estão enraizadas e que são os fundamentos daquelas pedagogias. Limitar os sujeitos, sua educação-formação, apenas a essas concepções é desconsiderar outras dimensões e concepções tão importantes como elas sobre o mundo, sobre os sujeitos, sobre a educação-formação, enfim, sobre a emancipação das classes subalternas. E mais, acreditamos que as concepções e compreensões de Althusser incorporadas e articuladas a um pensamento pedagógico o tornam mais enriquecedor e crítico e, como tal, mais próximo de um pensamento crítico para a organização política da classe trabalhadora e sua emancipação em relação à classe dominante vigente.

Althusser se reconhece como um marxista ao mesmo tempo que afirma que o marxismo não é uma teoria “fechada”, muito pelo contrário, ele a entende como uma teoria “finita”. Nesse sentido, ele afirma:

Somente uma teoria “finita” pode ser realmente “aberta” às tendências contraditórias que descobre na sociedade capitalista, e aberta ao seu devir aleatório, aberta as imprevisíveis “surpresas” que sempre marcaram a história do movimento operário; aberta, portanto, atenta, capaz de levar a sério e assumir em tempo a incorrigível imaginação da história (Althusser, 1978a, p. 65).

Quando observamos de maneira atenta e cuidadosa essas palavras do pensador francês, podemos perceber nas suas entrelinhas que ele não poderia e não pode ser interpretado como um teórico cujo pensamento esteja ausente das contradições históricas e do processo dialético. Na sua expressão “devir aleatório”, está subjacente o seu reconhecimento das múltiplas contradições e implicações inerentes a uma educação-formação humana e à constituição de sujeitos. Althusser vai além de uma reflexão e análise da sociedade que só levem em consideração um

processo histórico teleológico positivo que tanto as teorias pedagógicas da consciência defendem.

A reflexão e a análise feitas pelo pensador francês sobre os AIE, sobre a educação-formação dos sujeitos, bem como sobre as ideologias, não suprimem a autoria destes no fazer histórico, no construir uma contraideologia, na sua libertação da ideologia dominante. Muito pelo contrário, o autor franco-argelino é enfático ao afirmar que a revolução é possível, como é possível a sua emancipação. E mais, o fato de Althusser não dar ênfase ao sujeito individual singular, mas, sim, à história das lutas de classes, bem como às práticas e às experiências sociais, abre um espaço ímpar para se pensar a revolução da classe trabalhadora a partir do pertencimento e do reconhecimento de que todos, todos, sem exceção, podem ser agentes de transformação, seja na sua família, na igreja, no trabalho, na escola, na sociedade, enfim, no mundo na sua totalidade.

Ainda dentro desse contexto de que Althusser se apropria, incorpora e atualiza a teoria marxista como um dos elementos primordiais para a educação-formação da classe trabalhadora e de outros segmentos subalternos, bem como se utiliza de elementos da psicanálise para esse mesmo fim, observemos o que diz Roudinesco:

Althusser pregava a autonomia da teoria marxista, da qual pretendia fazer uma ciência da política articulada ao princípio do materialismo dialético. Assim, distinguia essa teoria de uma filosofia da consciência fundada no sujeito. Filósofo do marxismo mais que filósofo marxista, assinalava que a prática revolucionária, e, portanto, o engajamento subjetivo, era irreduzível a consciência de si. Daí sua crítica do humanismo clássico. Daí sua valorização de um “anti-humanismo teórico” e de uma concepção da história como um “processo sem sujeito nem fim”. Como Canguilhem e como Foucault, e ao mesmo tempo apoiando-se em uma teoria do inconsciente freudiano revisitada por Lacan, fustigava todas as formas de psicologia do comportamento para ressaltar que a prática política só fazia sentido por ser a expressão de uma filosofia do conceito capaz de se desvincular da metafísica especulativa para se tornar, pela luta, o instrumento da luta de classes na teoria (Roudinesco, 2007, p. 164-165, grifo nosso).

É interessante frisar aqui que essa interpretação feita por Roudinesco e tantas outras semelhantes citadas no decorrer deste trabalho sobre o pensamento de Althusser se contrapõem às ideias dos pensadores das pedagogias da consciência. Nestas os sujeitos são “engessados” em uma concepção de educação-formação que os coloca como senhores da História, da sua história, autoconscientes, autodeterminados, autônomos, centrados, etc. Sujeitos estes capazes de assimilar

conteúdos prontos, elaborados e sistematizados pela escola que irão processualmente transformá-los em sujeitos críticos e transformadores dentro da sociedade, tendo como objetivo principal a sua emancipação política, social, cultural e econômica.

Ao se apropriar e incorporar alguns elementos da teoria de Freud à luz da análise de Lacan, Althusser dá um passo substancial na sua concepção de sujeito, de educação-formação, de ideologia e de emancipação. Na sua reflexão sobre a teoria da ideologia em geral, vai afirmar que a ideologia é eterna como o inconsciente. Isso significa, entre outras coisas, dizer que a ideologia sempre já está a interpelar os indivíduos enquanto sujeitos e que essa interpelação e seu reconhecimento pelo sujeito não se reduzem à consciência de si, pois se apresentam como um conjunto de discursos, significantes, que só podem ser reconhecidos como construídos e reconstruídos culturalmente, coletivamente. Além disso, em última análise, essa cultura está em nós do mesmo modo que estamos nela.

Portanto, para Althusser, não existe um sujeito da consciência e autoconsciente. Existem sujeitos atravessados por ideologias (“culturas”) de outros sujeitos e tais atravessamentos não estão atrelados ao sujeito da consciência de si.

Daí a importância de admitirmos que a educação-formação dos sujeitos não se limita ao mundo da consciência. Daí também reconhecermos que toda realidade objetiva já nos seja apresentada a partir de vários discursos. Portanto, para Althusser, não existe um processo histórico entendido no seu sentido teleológico positivo. Esse processo precisa ser compreendido como um devir aleatório. A realidade não é algo dado.

Segundo Althusser, a classe trabalhadora, na reivindicação dos seus interesses como classe dominada, só pode libertar-se da ideologia dominante e do seu domínio marcando o seu espaço de luta, se organizando politicamente a fim de construir a sua própria ideologia, a ideologia da classe trabalhadora. Essa organização política cuja finalidade é a revolução do proletariado e seu êxito pode encontrar nos próprios AIE os espaços para se afirmar, mesmo sendo estes espaços da inculcação da ideologia dominante (Althusser, 1985).

Essas colocações de Althusser expressam o cotidiano da classe trabalhadora no mundo das relações de produção, bem como nas suas relações nos aparelhos ideológicos de Estado.

Na sua reflexão sobre os AIE, ele chama a atenção para a organização política da classe trabalhadora e suas ações na construção, na luta, na defesa, na construção e na legitimação de uma ideologia operária. Essa ideologia, como dissemos, precisa ser forjada por todos os sujeitos do processo educativo.

Todos esses elementos conjuntamente articulados com a organização política de luta da classe trabalhadora podem se dar no interior, como frisamos, dos próprios espaços em que a classe dominante impera e se perpetua. Um desses espaços pode ser a escola.

Podemos também perceber a sua chamada no sentido de não nos deixarmos enganar, alienar, manipular por esses espaços, a exemplo da pequena burguesia, como diz Bourdieu: “[...] a pequena burguesia está condenada pela divisão de trabalhos a servir com zelo nos postos de quadros subalternos e médios das burocracias encarregadas de manter a ordem, que seja inculcando a ordem ou chamando à ordem os que não a interiorizam” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 241).

Além disso, Althusser afirma que os lugares que a ideologia dominante e suas formas operam não são neutros, são espaços de contradições e incessante disputa de poder.

Louis Althusser pode não ter feito as mesmas reflexões, não ter elaborado os mesmos conceitos de sujeito, emancipação, libertação, escola, educação e dialética dos pensadores das pedagogias da consciência, mas são inegáveis as contribuições do pensamento do autor para uma melhor compreensão dos sujeitos enquanto agentes de transformação social.

Não nos coube aqui fazermos uma reflexão no sentido de mostrar, a partir das ideias althusserianas, a existência de diretrizes, guias, manuais, elementos fundantes para uma pedagogia para além das pedagogias da consciência. A nossa intenção tem como princípio argumentarmos que no pensamento althusseriano existem elementos “corpóreos” e “não corpóreos”, que nos tensionam, instigam, desafiam a pensar a

educação-formação dos sujeitos e das subjetividades fora dos “receituários”, dos “guias”, dos “manuais” das pedagogias da consciência.

Dito isso, queremos nos remeter mais uma vez a uma das ideias de Saviani acerca das teorias “crítico-reprodutivistas”: “[...] Sendo assim, essa concepção ‘crítico-reprodutivista’ não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente” (Saviani, 2000, p. 105).

Dentro das diretrizes, dos receituários, dos comandos, das etapas, do passo a passo do sujeito, compreendido como autoconsciente, de uma educação escolar compreendida como espaço privilegiado de educação-formação dos sujeitos, de uma história linear e teleológica positiva, de fato não existe uma proposta pedagógica no pensamento althusseriano.

Em parte, compreendemos a atitude de Saviani ao afirmar que as teorias por ele denominadas de “crítico-reprodutivistas”, bem como Althusser, não apresentam proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Não existe, a princípio, em Althusser, uma preocupação sistemática de elaborar uma proposta pedagógica alternativa à vigente, o que não significa a inexistência de elementos críticos para um pensamento pedagógico crítico no autor francês. Existe, no pensamento de Althusser, como já mencionados, ideias, posições, elementos que, incorporados a uma concepção crítica de educação, podem agregar novos sentidos e novos significados, principalmente na educação-formação da classe trabalhadora, cujo principal objetivo é a revolução e a emancipação da dominação da ideologia dominante.

A expressão de Saviani ao afirmar que as teorias “crítico-reprodutivistas”, bem como Althusser, apenas denunciaram como os AIE se estruturam e funcionam, além de adjetivá-las como sendo contra qualquer alternativa que possa superar a sociedade capitalista vigente, seletiva, opressora, exploradora, só pode ser compreendida a partir de uma análise de sociedade e suas relações atreladas às ideias de sujeito, história e educação-formação herdadas da modernidade.

Frisamos o que já dissemos: para Althusser, mesmo que a classe trabalhadora ocupe os espaços por ele denominados de aparelhos ideológicos de Estado, não significa a efetivação, a concretização ou realização enquanto totalidade de uma ideologia operária de princípio libertador, pois, na sua concepção, as ideologias não

nascem nesses aparelhos, apenas os atravessam. Nesse sentido, esses espaços contribuem para a constituição de múltiplas subjetividades.

Como afirmamos, o pensador francês abandona toda e qualquer forma de “humanismo”, de concepção de sujeito, autoconsciência, subjetividade abstrata, idealista, transcendental, metafísica, essencialista, presentes no pensamento moderno. Essas concepções, de alguma maneira, foram e são apropriadas e incorporadas pelos pensadores das pedagogias da consciência no Brasil.

No decorrer deste trabalho, já apresentamos algumas das contribuições da tradição do pensamento althusseriano para um pensamento pedagógico crítico. Vejamos agora outras citações de Althusser que nos possibilitam afirmar a existência de elementos não para uma fundação de uma nova pedagogia, de uma nova teoria pedagógica, mas para um pensamento pedagógico mais amplo e crítico. Esses elementos têm como fundamentos as ideologias, bem como as práticas, as experiências, as organizações políticas, as longas lutas de classes travadas dentro e fora dos aparelhos ideológicos de Estado, à luz da teoria marxista.

Althusser vai afirmar que as ideologias estão presentes em todas as práticas, sejam elas sociais, artísticas, morais, políticas, culturais, econômicas (Althusser, 1989). Portanto, está subtendido que também na escola há ideologias e suas práticas. Faz-se necessário compreender que nem sempre as percebemos conscientemente, elas podem constituir subjetividades cuja origem até o próprio sujeito desconheça na sua constituição de ser sujeito. Apenas um exemplo: posso muito bem ter consciência e estar consciente de ser um sujeito defensor dos interesses da classe à qual pertenço, mas, em última instância, a minha prática é legitimadora da ideologia e dos interesses da classe dominante.

Podemos também inferir, a partir da reflexão que Althusser faz sobre as ideologias como representações que se materializam em práticas e experiências que estão presentes em todos os lugares, inclusive nos AIE, que todos os agentes nesses espaços, e aqui particularmente a escola, podem se reconhecer na ideologia da classe dominada (classe trabalhadora). Daí Althusser frisar que só a partir do conhecimento e reconhecimento de todos os agentes do processo educativo na ideologia trabalhadora será possível nesses espaços uma vivência efetiva dessa ideologia.

Ressignificando o conceito de *ideologia* marxiano e marxista, o pensador vai ainda se referir a ela como um sistema de representações, mas essas representações não se reduzem ao mundo da consciência dos sujeitos, elas são estruturas, objetos culturais que agem e funcionam sobre os homens por um processo que lhes escapa (Althusser, 1979a). Essa compreensão de Althusser expressa uma das suas tentativas de aproximar o marxismo da psicanálise freudiana à luz lacaniana.

O autor, pelo seu interesse de mostrar que os sujeitos não se resumem à consciência de si nem à autoconsciência e à sua autonomia, sugere e ao mesmo tempo evidencia que a educação-formação dos sujeitos também é constituída por representações e estruturas que eles sequer podem perceber, por seu desconhecimento e ignorância desses eventos. Esses eventos são, em última análise, formados por elementos culturais coletivos a partir de uma longa formação que não se pode explicar pelo viés de uma lógica histórica, etapista e processual.

Portanto, uma educação-formação que tenha a pretensão de formar uma contraideologia, uma ideologia da classe trabalhadora para a sua emancipação da exploração e opressão da classe dominante, precisa adquirir os conhecimentos elaborados e sistematizados culturalmente, precisa organizar-se politicamente enquanto classe, precisa lutar dentro e fora dos aparelhos ideológicos de Estado, mesmo que estes em grande parte tenham como principal objetivo reproduzir a ideologia dominante. Precisamos ir além, precisamos reconhecer outros elementos que não nos chegam de maneira consciente.

Como podemos observar, o autor francês já nos sugere que o termo *ideologia* não pode ser lido no singular, mas, acima de tudo, no plural, *ideologias*. As ideologias se apresentam como instrumentos necessários, indispensáveis à nossa existência, às nossas práticas sociais, às nossas experiências, enfim, à nossa formação. “A ideologia acha-se presente em todos os atos e gestos dos indivíduos a tal ponto que é indiscernível de sua ‘experiência vivida’, e todas as análises imediatas do ‘vivido’ são profundamente marcadas pelos temas da evidência ideológica” (Althusser, 2017, p. 58).

Em uma das suas teses sobre as ideologias, como já mencionamos, o autor afirma que elas nos interpelam como sujeitos, é um processo de recrutamento às vezes consciente, outras inconsciente. Essas ideologias que nos interpelam podem ser correspondentes aos interesses da classe dominante (os donos do capital e dos

meios de produção) ou elas podem nos interpelar a partir da ideologia da classe dominada (a classe dos trabalhadores, os subalternos).

Faz-se necessário frisar que essa interpelação ideológica independe do espaço, do lugar, das condições, do grau de instrução, da classe social, etc. dos indivíduos. Desde sempre as ideologias interpelam os indivíduos enquanto sujeitos. Nesse sentido, poderíamos nos denominar como *sujeitos ideológicos*.

Levando em consideração a atual realidade das sociedades de formação capitalista, e especificamente a do Brasil, no que se refere às relações de produção de exploração, opressão, espoliação, expropriação entre a classe dominante e a dominada, e “sabendo” que a primeira faz uso de todos os mecanismos para permanecer na hegemonia, uma pergunta não quer silenciar: por que aceitamos a condição de dominação? Talvez possamos encontrar uma possível resposta a partir do pensamento althusseriano. Para o autor francês, nem tudo pode ser transformado, modificado, revolucionado a partir de um processo de convencimento racional, de um processo de “conscientização”. Em outras palavras, ao ser interpelado ideologicamente, o sujeito se reconhece, assume um lugar dentro da sociedade, lugar este que nem sempre temos uma argumentação racional para justificá-lo, a não ser pela via da grande complexidade da interpelação ideológica e seu funcionamento. Esse elemento, não encontramos nas vertentes dos fundamentos das pedagogias da consciência.

A partir do que já mencionamos no percurso deste trabalho, podemos observar que Althusser não reduz a educação-formação dos sujeitos e a formação das subjetividades a uma educação escolar, a uma teoria pedagógica. A sua compreensão de educação abrange espaços diversificados, como: sindicatos, partidos políticos, escolas, redes sociais, associações diversas, movimentos sociais e outras organizações sociais e políticas da classe trabalhadora. As relações humanas sempre são e serão relações de disputa de poder atravessadas por ideologias ou discursos materiais, imaginários e simbólicos.

Quando nos propomos a apontar elementos do pensamento althusseriano para um pensamento pedagógico crítico, devemos levar em consideração as reflexões feitas por Althusser sobre as ideologias e como estas são vistas e representadas tanto dentro dos aparelhos ideológicos de Estado como fora deles.

Referindo-se à sua infância e à sua família, ele diz: “Só falo deles tal como os percebi, senti, sabendo muito bem que, como em toda percepção psíquica, o que puderam ser sempre-já foi investido nas projeções fantasmáticas de minha angústia” (Althusser, 1992, p. 15). Essa, portanto, é mais uma das expressões de Althusser para frisar que as representações e as interpretações de toda e qualquer realidade não se limitam nem se apresentam a partir de uma realidade dada imediata, tampouco gozam de um único sentido e significado nelas mesmas, mas são os vários discursos que lhes são atribuídos que lhes dão sentido e significado

Considerar esses aspectos no processo educativo na e da formação humana significa pensar e viabilizar outras formas de compreensão do mundo objetivo, de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, ideológicas, artísticas, etc., bem como outras reflexões acerca da educação-formação dos sujeitos, da ideologia da classe dominante em relação com a classe dominada.

A compreensão do autor de que nada escapa à interpelação ideológica é salutar, pois ela nos permite afirmar que não existe absolutamente nada que não esteja atravessado por processos ideológicos nas suas variadas formas. Nesse sentido, o processo pedagógico, seja ele qual for, é tensionado, marcado, pontuado, transformado a partir desses elementos. Aqui as ideologias se apresentam como marcadores de toda e qualquer pedagogia.

Ao evidenciar essa realidade, o autor francês contribui originalmente para um pensamento pedagógico crítico. As ideologias interpelam os indivíduos enquanto sujeitos. Tal afirmação nos leva a pensar não mais em um sujeito autoconsciente, autônomo, consciente de si mesmo e de sua história, transcendente, transformador da sua realidade objetiva, que teve a sua educação-formação fundamentada nos princípios das pedagogias da consciência, estas compreendendo o processo pedagógico de forma gradual, etapista, linear, propedêutico.

Como já dissemos, quando Althusser afirma que as ideologias interpelam os indivíduos enquanto sujeitos, ele não está negando algumas teses que sustentam as pedagogias da consciência. O que ele evidencia é que os sujeitos não estão enclausurados, engessados nesses princípios, pois os indivíduos, ao serem interpelados como sujeitos, pouco ou nada importa o que eles são no momento dessa interpelação. É só a partir da interpelação ideológica presente em todas as relações humanas, que pode acontecer em qualquer lugar, inclusive na escola, que os

indivíduos, agora reconhecidos como sujeitos, se posicionam, com a ideologia na qual se reconheceu, podendo ser uma ideologia da classe dominante ou da classe operária.

Compreendemos também que a visão althusseriana das ideologias, da educação-formação, de sujeito e de subjetividades encontra-se na fronteira entre uma visão estruturalista de mundo e simultaneamente do que chamamos hoje de pós-estruturalismo, pós-modernidade. Althusser, sob a influência da psicanálise, principalmente pela apropriação e incorporação do pensamento de Freud à luz de Lacan, esvazia a concepção de um sujeito autoconsciente, autodeterminado, tese defendida pelos pensadores das pedagogias da consciência, especialmente Freire e de Saviani.

Constatado que as ideologias estão presentes em todas as relações humanas – de contradições, conflitos, tensionamentos, luta de classes e disputas hegemônicas –, o pensador francês vai afirmar que uma das possibilidades de as classes subalternas saírem do domínio da classe dominante seria via teoria e práxis marxista. O autor evidencia que a classe operária conheceu e reconheceu a teoria marxista e sua práxis como elemento indispensável à sua educação-formação, pois nela se pode encontrar: organização da classe trabalhadora, valorização e importância das suas lutas e experiências, e mais, “dava a sua luta um fundamento e meios objetivos realmente revolucionários” (Althusser, 2017, p. 68).

Althusser, ainda se referindo à correspondência, reconhecimento e importância atribuídos pela classe operária à teoria marxista, frisa:

O terceiro grande princípio diz respeito ao processo pelo qual essa união foi finalmente produzida e pelo qual deve ser mantida, reforçada e ampliada sem cessar. Se essa “importação” da teoria marxista demandou um processo tão longo e tantos esforços é justamente porque necessitou de um longo trabalho de educação e de formação na teoria marxista de um lado e, ao mesmo tempo, de uma prolongada luta ideológica de outro (Althusser, 2017, p. 68, grifo nosso).

Como podemos observar, o autor é propositivo, contundente e claro ao afirmar a necessidade das classes subalternas se apropriarem, incorporarem e se organizarem politicamente a partir de uma educação-formação fundamentada na teoria marxista e apontar que tal educação-formação dos sujeitos é constituída incessantemente a partir de uma prolongada luta ideológica. “A luta ideológica e a formação teórica. Esses dois elos decisivos da união da teoria marxista com o

movimento operário, portanto, da prática do movimento operário marxista” (Althusser, 2017, p. 75).

Althusser reconhece o papel da educação escolar para a organização da classe trabalhadora, entretanto as ideologias que servem de fundamentos para tal organização nesse espaço ainda são de natureza reformista e espontânea, já que a educação lá transmitida e assimilada, na maioria das vezes, tem as suas bases na ideologia burguesa e suas formas. Daí a importância de a classe trabalhadora se apropriar da teoria marxista.

O acesso aos princípios dessa teoria pela classe trabalhadora articulado às suas práticas e experiências dentro e fora dos aparelhos ideológicos de Estado é que a possibilitará revolucionar os espaços cuja ideologia dominante impera e se perpetua, fazendo desses espaços meios e lugares da expressão dos interesses da ideologia dominada. Nesse sentido, Althusser vai afirmar:

Quando tudo continua igual é porque os aparelhos ideológicos funcionam com toda perfeição. Quando deixam de funcionar, de reproduzir na “consciência” de todos os sujeitos as relações de produção, então, passam-se “acontecimentos”, como se diz, mais ou menos graves, como em Maio, o começo de um primeiro ensaio geral. E no termo, um dia ou outro, após uma longa marcha, a Revolução (Althusser, 2008, p. 228).

Mas não esqueçamos o que já mencionamos, ou seja, mesmo sendo a teoria e a práxis marxista o fundamento da revolução da classe trabalhadora e sua emancipação, o autor afirma que a teoria marxista é finita, nesse sentido ela é aberta, flexível a outros elementos que venham a enriquecê-la. Um desses elementos pode ser a leitura que Freud e Lacan fazem do sujeito e do inconsciente.

Também é evidente no pensamento althusseriano a preocupação sobre uma educação-formação dos sujeitos fundamentada em um humanismo enraizado na ideologia burguesa e suas formas, cujo sujeito é que faz a História e a sua história, compreensão e prática estas ainda muito presentes no pensamento pedagógico atual. Isso não significa, como já dissemos, a negação da agência do sujeito singular na história, mas a ênfase dada por Althusser é de que os sujeitos fazem sua história coletivamente, mesmo a partir das circunstâncias materiais historicamente construídas, através do seu reconhecimento enquanto classe explorada, pela sua organização de classe, pelas suas lutas de classes, suas práticas sociais e

experiências. Para o autor, os interesses da classe dos trabalhadores, bem como sua revolução e emancipação, estão para além do sujeito individual.

Ao mesmo tempo que o autor não nega a agência dos sujeitos e sua constituição a partir de uma educação-formação para o seu reconhecimento enquanto classe, suas lutas, sua revolução e emancipação dentro e fora dos AIE, não se sustenta a crítica de que ele foi um pensador teoricista. Althusser, ao pensar sobre a teoria e a prática, não as vê como elementos distintos e desarticulados entre si. A sua reflexão é de que ambas mantêm uma relação de articulação, imbricamento e interdependência. Nesse sentido, fazendo uma crítica ao idealismo, ele vai frisar:

É igualmente indispensável, para prevenir confusões negativas, tanto no campo da teoria quanto no campo da prática. Cairíamos no idealismo puro e simples se separássemos a teoria da prática, se não déssemos à teoria uma experiência prática, não só em sua aplicação, mas também nas formas de organização e de educação que assegurem a passagem da teoria à prática e sua realização prática [...] (Althusser, 2017, p. 81).

É latente no pensamento althusseriano, mesmo em meio às variadas críticas dos pensadores das pedagogias da consciência no Brasil, a relação de interdependência entre teoria e prática. Em vários momentos deste trabalho, já foi afirmada a disposição do autor ao falar da importância das experiências e das práticas sociais na formação da classe trabalhadora.

A leitura que Althusser faz da teoria marxista difere daquelas feitas pelos marxistas ortodoxos e tantos outros, o que não significa o abandono dos princípios fundamentais dessa teoria. Muito pelo contrário, o autor, ao ressignificar a teoria marxista, a eleva à condição de ser uma das teorias relevantes para uma reflexão e análise crítica das sociedades, principalmente as de formação capitalista. Dentro desse contexto, ele frisa:

Uma teoria marxista ressuscitada. Uma teoria não paralisada e desnaturalizada por fórmulas consagradas, mas sim lúcida, rigorosamente crítica e capaz de afrontar não só as contradições, mas também suas próprias contradições. Uma teoria marxista livre, do seio de sua crise atual no movimento comunista, pela prática da análise do concreto e pela prática das lutas populares. Uma teoria que não desvia das iniciativas das massas e das transformações sociais, pelo contrário as enfrenta, se insere e se alimenta delas (Althusser, 2018, p. 96).

Chegamos ao final deste trabalho afirmando que as críticas atribuídas a Althusser de não ser um pensador propositivo no tocante à educação-formação dos sujeitos para o seu reconhecimento e libertação enquanto classe trabalhadora se apresentam como um reducionismo, pois, no pensamento althusseriano, podemos constatar:

- 1- O reconhecimento de que todas as práticas sociais são atravessadas por ideologias, que são produtoras de sujeitos.
- 2- A compreensão de que o sujeito não pode ser entendido como sujeito da História, pois esta última não é um processo teleológico positivo, e de que a ideologia em geral, por ele entendida como uma estrutura cultural coletiva que sempre está a interpelar os indivíduos como sujeitos, coloca a luta de classes como motor da história.
- 3- A defesa de que os aparelhos ideológicos de Estado, entre eles a escola, não se limitam à reprodução da ideologia dominante e suas formas. Lá há resistência e luta de classes.
- 4- A ideia de que a escola não pode ser compreendida como o único espaço ou mesmo o espaço privilegiado das constituições de subjetividades.
- 5- O reconhecimento também não só do primado do processo sobre a estrutura, mas, mais ainda, do primado da contradição sobre o processo, que é atravessado por contradições múltiplas e nem sempre está articulado com as contradições principais.
- 6- Por fim, o reconhecimento e a afirmação de que a classe trabalhadora, para fazer a revolução dentro e fora dos AIE e se emancipar da dominação da classe dominante, precisa se organizar politicamente como classe através de uma formação de base nos seus espaços conquistados, forjados, a exemplo dos sindicatos, movimentos sociais, partidos, experiências, práticas sociais, lutas travadas historicamente, à luz de uma teoria: a marxista, mas sem se limitar a ela.

Os pensadores das pedagogias da consciência, que tanto contribuíram e contribuem para um pensamento pedagógico crítico, mas enraizados em uma concepção de sujeito moderno, cujas características já apontamos, mesmo compartilhando com Althusser de ideias como luta de classes, organização política da

classe trabalhadora, engajamento, participação, revolução, emancipação, não reconheceram as contribuições do pensador francês para um pensamento pedagógico crítico, o que representa, em última análise, um reducionismo político-ideológico-pedagógico.

Estamos certos de que a presente pesquisa contemplou a sua principal tese, a saber: existem no pensamento althusseriano elementos para um pensamento pedagógico crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, enfim, às considerações finais do nosso trabalho, que não esgota outras possibilidades de pesquisas, reflexões, análises e interpretações relacionadas à temática em tela, seja no campo da filosofia da educação, fundamentos da educação, sociologia da educação, história da educação, política da educação ou educação em geral.

A principal tese defendida no percurso deste trabalho foi de que, na tradição do pensamento althusseriano, existem elementos que contribuem de maneira ímpar e significativa para um pensamento pedagógico crítico. Esses elementos foram ignorados pelos teóricos das pedagogias da consciência.

Para responder o que nós propusemos, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos. O primeiro, tem como um dos principais objetivos, mostrar como se deu o processo da escolha e do interesse pelo objeto de análise da presente tese, além de evidenciarmos a metodologia, os objetivos, justificativas, desafios e sua pertinência, tanto para a academia, bem como na vida profissional e militante da classe trabalhadora. O segundo é dedicado a apresentar as principais teorias com alguns dos seus respectivos pensadores que influenciaram o pensamento althusseriano, a saber: o marxismo e a psicanálise. Do marxismo, Althusser se identifica com o materialismo histórico-dialético, reconhecendo que o seu objeto está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações históricas, cujos sujeitos estão inseridos e se fazem presentes em um devir permanente, ao mesmo tempo que o materialismo dialético é compreendido como a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos. Vale frisar que, no pensamento althusseriano, ambos estão imbricados na constituição dos sujeitos e da sua educação-formação.

Ainda sobre a influência do marxismo, Althusser fez uma análise crítica e profunda sobre o Estado capitalista e suas engrenagens. Para isso, se apropriou e incorporou várias categorias do marxismo, entre elas luta de classes, ideologia, modo de produção, relações de produção, aparelhos de Estado. Entre tantas outras coisas, enfatizou o papel dos aparelhos ideológicos de Estado na inculcação e reprodução da ideologia dominante, mas não se limitou apenas a isso. Reconheceu a relevância política e ideológica dos aparelhos enquanto espaços para a organização política e emancipação da classe trabalhadora.

Da psicanálise, Althusser se apropriou e incorporou uma concepção de sujeito, de formação de subjetividades, de educação-formação a partir da leitura de Freud por Lacan. A concepção de sujeito, por exemplo, o caracteriza como descentralizado, aberto aos vários discursos, atravessado por ideologias que não se resumem ao sujeito da consciência e autoconsciência.

No capítulo terceiro, o principal objetivo foi mostrar como o pensamento de Althusser foi recepcionado no Brasil pelos pensadores das pedagogias da consciência. As discussões apresentadas por Althusser, principalmente no seu texto *Aparelhos ideológicos de Estado*, denominado por ele de *notas para uma pesquisa*, foram reduzidas a uma perspectiva pessimista, funcionalista, derrotista, determinista, sobre os sujeitos, formação de subjetividades, ideologias, reprodução, educação-formação dos sujeitos e principalmente no que tange a uma proposição de elementos críticos para um pensamento pedagógico crítico.

Essa compreensão, como vimos, se deve, entre outras coisas, a duas posições principais: a primeira é a de que, para os pensadores das pedagogias da consciência, a educação-formação dos sujeitos só acontece a partir de uma filosofia da consciência fundamentada em um sujeito autoconsciente, fixo e centrado dentro de um processo histórico teleológico positivo e a escola é um lugar privilegiado dessa educação-formação. A segunda é a de que a maioria dos críticos das teorias “crítico-reprodutivistas”, e particularmente a de Althusser, ao fazer as suas respectivas reflexões, análises e interpretações, não levou em consideração todo o processo de produção e atualização bibliográfica e autobiográfica. As críticas a Althusser são inferências na maioria das vezes a partir dos seus primeiros escritos, do que chamamos de primeira fase do pensamento de Althusser, aquela em que o pensador escreveu *A favor de Marx* e *Ler O capital*, ambas as obras publicadas entre 1964 e 1965, bem como *Aparelhos ideológicos de Estado*, de 1971, e tantas outras correspondentes a esse período.

Cabe salientar que o pensamento de Althusser não pode ser reduzido a esse período, mesmo sendo o que fez com que as ideias althusserianas fossem reconhecidas dentro e fora do marxismo.

No quarto capítulo, mostramos elementos presentes no pensamento althusseriano que legitimam e consolidam a sua contribuição para um pensamento pedagógico crítico. Sem nunca ter abandonado os seus princípios marxistas, o

pensador não hesitou em afirmar que, por si só, a teoria marxista não é suficiente para dar conta da problemática da educação-formação humana, bem como para a emancipação política, econômica, social, cultural e ideológica da classe trabalhadora e de outros segmentos subalternos no interior das relações de produção e dos diversos espaços de formação de subjetividades no sistema capitalista. Para ele, era preciso recorrer a outros discursos, presentes nas relações das experiências, nas práticas sociais, nas organizações políticas da classe trabalhadora. Era preciso dizer que as ideologias não nascem nos aparelhos ideológicos de Estado. Era preciso recorrer, enfim, à ciência da psicanálise à luz da leitura lacaniana, que juntamente com o marxismo possibilita uma maior compreensão da realidade, da formação das subjetividades, dos sujeitos, de uma educação-formação mais próxima da libertação dos explorados, oprimidos, dominados, ou seja, da classe trabalhadora.

Abandonando as concepções de sujeito, de história, de desenvolvimento e de uma educação-formação dos sujeitos enraizadas na visão do mundo moderno, Althusser vai contra toda uma tradição cultural, principalmente ocidental, fundamentada em tais concepções. Essa posição vai lhe render sérias críticas, entre elas a de ter decretado a morte do sujeito enquanto autor da sua história e do seu desenvolvimento.

Dentro desse contexto e de tudo que dissemos no decorrer deste trabalho, queremos visibilizar e afirmar que existem na tradição do pensamento althusseriano elementos para um pensamento pedagógico crítico, como:

- 1) O reconhecimento por todos os agentes do processo educativo de que toda a educação-formação dos sujeitos, seja institucional ou não, é atravessada por ideologias, divididas em duas principais: a dominante e a da classe trabalhadora. É evidente, na reflexão que Althusser faz sobre os aparelhos ideológicos de Estado, a ideia de que tais aparelhos, principalmente a instituição escolar, na maioria das vezes têm como principal interesse inculcar e reproduzir a ideologia dominante, ao mesmo tempo que reconhece tais espaços também como meios e lugares de luta, tensão e disputa de poder. Daí a necessidade de a classe trabalhadora reconhecer-se como classe trabalhadora e explorada no interior desses espaços, além de se organizar politicamente para fortalecer a ideologia trabalhadora, que, para o pensador francês, ainda

é uma ideologia espontânea, contaminada pela ideologia dominante, suas formas e interesses.

- 2) A ideia de que, haja vista que todos os espaços são atravessados por ideologias nas suas múltiplas expressões e interpelações, as ideologias no pensamento althusseriano produzem os seus próprios sujeitos.
- 3) A defesa de que a educação-formação dos sujeitos para sua emancipação em todas as suas dimensões não se resume a uma filosofia da consciência de si, de uma formação da subjetividade fundamentada em um processo linear, etapista, autônomo, consciente, livre, histórico teleológico positivo, em que a escola é vista como um espaço privilegiado. Para Althusser, existem outros espaços de constituições de subjetividades tão importantes para a organização política e ideológica da classe trabalhadora e dos coletivos subalternos como a escola, a saber: os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais, as próprias experiências de longas lutas da classe trabalhadora, bem como outras formas de organização.
- 4) A ideia de que um pensamento pedagógico crítico não pode se limitar a uma pedagogia centrada no sujeito, na consciência de si, observando, refletindo, analisando e interpretando a realidade como ela se apresenta, até mesmo porque o mundo objetivo e a realidade imediata já são atravessadas e marcadas por uma multiplicidade de relações discursivas. Althusser reconhece a importância da realidade objetiva, ou melhor, das condições materiais de existência, a exemplo da exploração e opressão da classe trabalhadora. Mas também essa mesma realidade pode ser vista por uma pluralidade de olhares ideológicos e discursivos, pois as ideologias que interpelam os indivíduos como sujeitos o fazem, na maioria das vezes, sem que sequer sejam percebidas. Daí também o pensador francês afirmar, em uma das suas teses sobre as ideologias, que a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência.
- 5) O entendimento de que, ao afirmar que as ideologias interpelam os indivíduos como sujeitos, elas estão em todos os lugares e espaços, e mais, não importa a condição de educação-formação dos indivíduos ao

se reconhecerem nessa interpelação. Nesse sentido, um sujeito que nunca foi à escola pode se reconhecer na ideologia da classe trabalhadora, dos interesses das coletividades subalternas, e a partir daí começa-se uma educação-formação. Portanto, não precisamos de guias, receitas, manuais, um passo a passo pedagógico. Um exemplo disso é uma trabalhadora ou um trabalhador que, na sua hora de almoço, vê um movimento grevista com o seguinte grito de guerra: “você aí parado também é explorado!”, e se reconhece nessa interpelação, nesse chamado, nessa “intimação”.

- 6) Enfim, a abertura de outros campos para vermos as ideologias e os discursos como objetos de estudo. Portanto, uma educação-formação precisa levar em consideração outros olhares, outras interpretações da realidade que nos é apresentada, até mesmo porque as realidades já são atravessadas, permeadas por várias ideologias, vários discursos culturalmente construídos e que muitas vezes não abarcam os sujeitos conscientes, que também podem constituir subjetividades alternativas. Daí a educação-formação não se limitar às pedagogias da consciência.

Reconhecer as contribuições de Althusser para um pensamento pedagógico crítico não significa desconsiderar ou negar os vários elementos significativos que os pensadores das pedagogias da consciência compreendiam e compreendem como indispensáveis à educação-formação dos sujeitos, às suas práticas sociais e experiências libertadoras, como formação teórica, organização política da classe trabalhadora, suas práticas e experiências, luta contra ideologia dominante, formação de uma contraideologia a partir da luta de classes, enfim, a revolução das classes subalternas em direção a uma sociedade socialista, até mesmo porque o pensador francês compartilha desse mesmo pensar.

Isso significa, sim, reconhecer outros elementos que já apontamos que abrem possibilidades para a compreensão da educação-formação dos sujeitos e sua complexidade.

Como toda pesquisa, esta também abriu novos leques para novas pesquisas sobre as contribuições do pensamento althusseriano nos mais variados campos do conhecimento, entre eles: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais. Dentro desse

contexto, alguns temas se destacam, entre eles: 1- Qual a contribuição do pensamento althusseriano para um projeto de educação do Ensino Médio cujo primado seja a emancipação da classe trabalhadora? 2- Na concepção althusseriana de educação-formação, existe a possibilidade de pensar uma educação escolar e sua prática articuladas com as organizações políticas da classe trabalhadora, como os sindicatos e os partidos políticos, bem como os movimentos sociais? 3- A partir da concepção de escola e consequentemente educação-formação em Althusser, seria o neoliberalismo na educação o resultado das pedagogias da consciência? 4- O pensamento de Althusser abre possibilidade para se fazer uma crítica às concepções histórico-críticas dialéticas da educação a partir de uma análise pós-estruturalista? 5- Vários pensadores, ao refletirem e analisarem as contribuições de Lênin e Gramsci para uma educação-formação dos sujeitos cujo principal objetivo é a emancipação da classe trabalhadora, ressaltaram o pensamento do segundo, pois o primeiro não deu ênfase aos aparelhos ideológicos de Estado como lugares e meios de constituições de subjetividades revolucionárias. Na análise de Althusser, Lênin também teve uma preocupação com esses espaços, principalmente o escolar, pois o compreendia como espaço de luta política e ideológica que deveria ser ocupado pela classe trabalhadora e de disputas hegemônicas. Essa visão de Althusser sobre o pensamento de Lênin já nos coloca em uma posição de inquietação e de questionamentos a algumas pesquisas sobre a educação-formação nas ideias do revolucionário russo.

As ideias althusserianas sobre os aparelhos ideológicos de Estado e especificamente a escola, bem como sobre a educação-formação dos sujeitos, estão mais do que nunca materializadas nas suas práticas, no currículo, na organização do trabalho pedagógico, nas reformas de ensino, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nas políticas públicas de educação, nos múltiplos discursos das relações pedagógicas. Daí a importância de nos apropriarmos do referencial teórico-prático do pensamento althusseriano como uma das condições *sine qua non* para uma análise crítica do modo de produção capitalista, da educação-formação dos sujeitos, das ideologias, do Estado e seus aparelhos na perspectiva e esperança da emancipação econômica, política, social, cultural e ideológica da classe trabalhadora e de outros grupos subalternos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Marxismo, ciência e ideologia. In: ALTHUSSER, L. *Polêmica Althusser*: Garaudy. Marxismo segundo Althusser. São Paulo, Sinal Editora, 1967.

ALTHUSSER, L. *Resposta a John Lewis*: a questão do humanismo. Lisboa: Estampa, 1973. (Coleção Teses; 8).

ALTHUSSER, L. O marxismo como teoria “finita. Tradução de Márcio Bilharinho Naves. *Outubro revista*, 1978a. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-2-05.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ALTHUSSER, L. Observação sobre uma categoria: processo sem sujeito nem fim(s). In: ALTHUSSER, L. *Posições 1*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978b. p. 66-71.

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

ALTHUSSER, L. *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas*. Lisboa: Editorial Presença, 1979b.

ALTHUSSER, L. A Filosofia como arma da revolução. In: ALTHUSSER, L. *Posições 2*. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980a. p. 151-165.

ALTHUSSER, L. Freud e Lacan. In: ALTHUSSER, L. *Posições 2*. Tradução de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980b. p. 105-130.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. *Pour Marx*. Paris: Éditions La Découverte, 1986.

ALTHUSSER, L. A transformação da filosofia. In: ALTHUSSER, L. *A transformação da filosofia; seguido de Marx e Lênine perante Hegel*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

ALTHUSSER, L. *O futuro dura muito tempo; seguido de Os fatos*: autobiografias. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALTHUSSER, L. Teoria, prática teórica e formação teórica. Ideologia e luta ideológica. In: BARISON, T. (org.). *Teoria marxista e análise concreta*: textos

escolhidos de Louis Althusser e Étienne Balibar. São Paulo: Expressão popular, 2017.

ALTHUSSER, L. *Lo que no puede durar em el Partido Comunista Francés*. Traducción de Pere Vilanova Trías. Madrid: España Editores: Siglo XXI, 2018.

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

BADIOU, A. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BIDET, J. À guisa de Introdução: um convite a reler Althusser. In: ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRAYNER, F. *Fundamentos da educação*: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2011.

CARVALHO, M. de. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDE, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDE, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2008.

COELHO, P. R. Ensino, pesquisa e revolução. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS*, Santa Maria, v. 10, n. 1, 1985.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

EAGLETON, T. *Ideologia*. Tradução de Silvana Vieira e Luiz Carlos Borges. São Paulo: Unesp: Boitempo, 1997.

ENDO, P.; SOUZA, E. Itinerário para uma leitura de Freud. In: FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre: L&PM, 2020.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Global, 1984.

FERREIRA, A. L. *O conceito de educação em Althusser*: a possibilidade de uma educação para além da escola. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15363>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Ideologia e educação. In: GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. 4. ed. São Paulo: Penguin: Companhia das Letras, 2013.

FREUD, S. *Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018 (Sigmund Freud. Obras completas; 17).

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Tradução do alemão de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, S. *Subjetividade, ideologia e educação*. Campinas: Alínea, 2009.

GILLOT, P. *Althusser e a psicanálise*. Tradução de Pedro Eduardo Zini Davoglio e Fábio Ramos Barbosa Filho. São Paulo: Ideias & Letras, 2018.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una*

radicalización de la democracia. Madrid, Siglo XXI, 1987.

LÊNIN, V. I. *De novo os sindicatos*. Tomo XXXII da ed. Francesa das Oeuvres Complètes. Moscou, 1962.

LÊNIN, V. I. *Notas críticas sobre el problema nacional*. Obras Completas. Vol. XX. Madrid: Akal, 1977.

LÊNIN, V. I. *Obras completas, t. 4*. Moscú: Editorial Progreso, 1981.

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

LÊNIN, V. I. *O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. Tradução de Revista por Aristides Lobo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LYRA, C. *As quarentenas horas de Angico: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 7. ed. São Paulo: Global, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle; Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTTA, L. O. (re)começo do marxismo althusseriano. *Revista. Crítica Marxista*, n. 35, p. 73-89, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo281merged_document_266.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

MOTTA, L. E. *A favor de Althusser: revolução e ruptura na teoria marxista*. Rio de Janeiro: Grama: FAPERJ, 2014.

RODRIGUES, N. *Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ROUDINESCO, E. *Filósofos na tormenta: Canguillem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas:

Autores associados, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPV, 1986.

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

TEDESCO, J. C. Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*, México, D. F., n. 37, p. 56-69, 1983.

THIOLLENT, M. Uma contribuição à pesquisa-ação – ação no campo da comunicação sociopolítica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, ano 3, n. 9, maio 1981.

TRAGTENBERG, M. O conhecimento expropriado e reapropriação pela classe operária. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez & Autores associados, ano 2, n. 7, p. 53-62, set. 1980.

TUNG, M. T. *Sobre a prática & sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. *Ciência e revolução: o marxismo de Althusser*. Tradução de Heloísa Hahn. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Fontes consultadas

ALMEIDA, A. M. F. Entrevista com Christian Baudelot e Roger Establet. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 179–195, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702008000100009>.

ALTHUSSER, L. *Sobre o trabalho teórico*. Tradução de Elisa Amado Bacelar. Lisboa: Editorial Presença, 1967.

ALTHUSSER, L. *Lenine e a filosofia*. Tradução de Herberto Helder e A. C. Manso Pinheiro. Lisboa: Estampa, 1970.

ALTHUSSER, L. *Sobre o contrato social: os efeitos teóricos e as interpretações possíveis da problemática do contrato social*. Tradução de Luís Imaginário. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

ALTHUSSER, L. *Sustentação de tese em Amiens*. In: ALTHUSSER, L. *Posições 1*. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. p. 129-167.

ALTHUSSER, L. Resposta a John Lewis. In: ALTHUSSER, L. *Posições 1*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. p. 13-71.

ALTHUSSER, L; BADIOU, A. *Materialismo histórico e materialismo dialético*. São Paulo: Global Editora, 1979.

BALIBAR, É. *Escritos por Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

BARISON, T. (org.). *Teoria marxista e análise concreta: textos escolhidos de Louis Althusser e Étienne Balibar*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

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

BOLOGNESI, R. *Escola e sociedade: análise do discurso althusseriano e de suas apropriações na área educacional brasileira*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2013. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.905971>.

BOLOGNESI, R. *O discurso de Althusser sobre educação e sua repercussão no Brasil*. Campinas: Arte escrita, 2014.

CARVALHO, F. Z. F. de. *O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ARCO-7F2RJQ>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CASSIN, M. *Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2002. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.253084>.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CONNEL, R. A caixa-preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. *Teoria & Educação*, n. 1, p. 45-64, 1990.

COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CORET, E. *Questões fundamentais de hermenêutica*. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.

DESCARTES, R. *Meditações metafísicas*. Tradução de Maria Hermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução: Godofredo Range e Anísio Teixeira 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: 18. ed. Edições Loyola, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: 23. ed. Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Educação e Comunicação, 1).

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática da educação popular*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GADOTTI, M. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A. (org.). *Ler Althusser hoje*. São Paulo: EdUFSCar, 2017.

GIROX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita-língua, sujeito e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

KANT, E. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LACAN, J. *O Seminário – Livro 11: Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. *O Seminário – livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. O estádio do espelho. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MARX, K. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. 5. ed. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MASCARO, A. L.; MORFINO V. *Althusser e o materialismo aleatório*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZAROS, I. *O poder da ideologia*. Tradução de Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, J. Q. (org.). *História do Marxismo no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PASSOS, M. D. *A dor que emudece: travessia clínica de Althusser*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2006.

POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo hoje*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RANCIÈRE, J. *Sobre a teoria da ideologia: a política de Althusser*. Porto: Portucalense, 1971.

RAMOS, R. *Análise de discurso: uma abordagem dialética*. *Conexão: Comunicação e cultura*, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, jul./dez. 2007.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROSA-GARCIA, L. A. *Freud e o inconsciente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ROUANET, S. P. *A razão cativa: as ilusões da consciência: de Platão a Freud*. São Paulo: Brasiliense, [1985].

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, N. P. *Educação contra a ordem*. Cuiabá: UFMT, 2012.

SILVA, A. G. F. da. *Educação e liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4078>. Acesso em: 22 mar. 2024.

THERBORN, G. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1989.

THERBORN, G. *Do marxismo ao pós-marxismo?* Tradução de Rodrigo Nobile. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

ZIZEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ZIZEK, S. *Mao: sobre a prática e a contradição*. Tradução: José Maurício Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. 5. ed. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O PENSAMENTO ALTHUSSERIANO

Com o objetivo de fomentar o estudo e o debate sobre a obra de Louis Althusser e o legado do marxismo estrutural, disponibilizamos abaixo, em três seções diferentes, um conjunto de materiais para pesquisa. Trata-se de um levantamento de materiais inicial – e, portanto, ainda incompleto –, que pode ser ampliado e reformulado por estudiosos do tema.

Na primeira seção, disponibilizamos uma relação de artigos e livros escritos ou organizados por Louis Althusser, traduzidos para a língua portuguesa e publicados no Brasil e em Portugal.

Na segunda seção, organizamos uma lista de artigos, capítulos de livro, livros, teses e dissertações publicados principalmente no Brasil que abordam aspectos diversos da obra de Louis Althusser em suas diferentes fases. Estão os escritos do coletivo de pesquisadores composto por Louis Althusser, Étienne Balibar, Jacques Rancière, Pierre Macherey e Roger Establet, que integraram os seminários sobre *O capital*, resultando na publicação de *Lire Le capital* (1965); de autores estrangeiros que foram influenciados pelas primeiras obras de Althusser, como são os casos de Bernard Edelman, Michel Mialle, Michel Pêcheux, Nicos Poulantzas; e de pesquisadores já reconhecidos em seus campos disciplinares e produziram análises com forte afinidade teórica com a obra de Althusser, tais como Charles Bettelheim e Maurice Godelier. Alguns dos textos aqui indicados procuram tomar a obra de Althusser como objeto principal de análise, seja para comentar ou aprofundar aspectos de seu pensamento, seja para criticá-lo parcialmente ou em sua totalidade. Outros textos procuram discutir o pensamento althusseriano à luz de debates mais amplos realizados nos mais diferentes campos disciplinares, tais como: análise do discurso, antropologia, ciência política, direito, economia, filosofia, geografia, história, psicanálise, relações internacionais, sociologia.

Na terceira seção, disponibilizamos uma série de referências das mídias e redes sociais para os estudos althusserianos. Ela contempla indicações de revistas e associações culturais, uma gravação histórica de uma entrevista com Louis Althusser, uma composição musical inspirada na discussão althusseriana sobre ideologia, um documentário sobre Nicos Poulantzas, além de áudios e vídeos com entrevistas e palestras proferidas por pesquisadores/as acerca do legado althusseriano.

SEÇÃO I - LIVROS E ARTIGOS DE LOUIS ALTHUSSER DISPONÍVEIS EM PORTUGUÊS

LIVROS

ALTHUSSER, L. *Por Marx*. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.

ALTHUSSER, L. *Política e história: de Maquiavel a Marx*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ALTHUSSER, L. *O futuro dura muito tempo (seguido de os fatos)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ALTHUSSER, L. *Lênin e a filosofia*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

ALTHUSSER, L. *A transformação da filosofia (seguido de Marx e Lênin perante Hegel)*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

ALTHUSSER, L. *Freud e Lacan*. Marx e Freud. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

ALTHUSSER, L. *Posições 2*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. [Aparelhos ideológicos de Estado, Freud e Lacan, Marxismo e luta de classes, Como ler O Capital? A filosofia como arma da revolução].

ALTHUSSER, L. *Posições 1*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. [Resposta a John Lewis, Elementos de autocritica e Sustentação de Tese em Amiens] O 22º. Congresso. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

ALTHUSSER, L. *Posições*. Lisboa: Novos Horizontes, 1977.

ALTHUSSER, L. *A favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ALTHUSSER, L. *Sobre o Contrato Social*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

ALTHUSSER, L. *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas*. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1976.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1974.

ALTHUSSER, L. *Resposta a John Lewis*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

ALTHUSSER, L. *Montesquieu: a política e a história*. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

ALTHUSSER, L. *Análise crítica da teoria marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ALTHUSSER, L. *Marxismo segundo Althusser*. São Paulo: Sinal, 1967. [Marxismo, ciência e ideologia]

ALTHUSSER, L. *Sobre o trabalho teórico: dificuldades e recursos*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

ALTHUSSER, Louis et al. *Ler O Capital*. vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. [O objeto d'O Capital]

ALTHUSSER, Louis et al. *Ler O Capital*. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. [De O Capital à filosofia de Marx]

ALTHUSSER, Louis et al. *Dialética e ciências sociais*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

ALTHUSSER, Louis et al. *Polêmica sobre o humanismo*. Lisboa: Editorial Presença, s/d. [Introdução, Marxismo e humanismo, Nota complementar sobre o "humanismo real" e Respostas de Louis Althusser]

ALTHUSSER, L.; BADIOU, A. *Materialismo histórico e materialismo dialético*. São Paulo: Global, 1979.

ALTHUSSER, L.; REBELLO, L. F. *Cartas sobre a revolução portuguesa*. Lisboa: Seara Nova, 1976.

ARTIGOS

ALTHUSSER, L. Carta aos camaradas do Comitê Central do PCF. *Crítica Marxista*, n. 41, 2015, 135-151.

ALTHUSSER, L. Sobre a gênese. *Cadernos Cemarx*, n. 8, 2015, p. 155-160.

ALTHUSSER, L. Conferência sobre a ditadura do proletariado (1976). *Lutas Sociais*, vol. 18, n. 33, 2014, p. 36-62.

ALTHUSSER, L. Advertência aos leitores do livro I d'O Capital. In: MARX, K. *O Capital (Livro I)*. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 56-85.

ALTHUSSER, L. Sobre a Revolução Cultural. In: NAVES, M. B. (Org.). *Presença de Althusser (Coleção Ideias 9)*. Campinas: IFCH-Unicamp, 2010, p. 151-170.

ALTHUSSER, L. Problemas estudantis. In: BERNARDINO, P. A. B. *Estado e educação em Louis Althusser: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento*. Belo Horizonte. (Dissertação de Mestrado em Educação) UFMG, 2010, p. 156-188.

ALTHUSSER, L. Sobre Brecht e Marx (1968). *Crítica Marxista*, n. 24, 2007, p.51-62.

ALTHUSSER, L. A corrente subterrânea do materialismo do encontro (1982). *Crítica Marxista*, n. 20, 2005, p. 9-48.

ALTHUSSER, L. Sobre Lévi-Strauss. *Campos: revista de Antropologia Social*, vol. 6, 2005, p. 197-205.

ALTHUSSER, L. A querela do humanismo II (inédito). *Crítica Marxista*, n. 14, 2002, p. 48-72.

ALTHUSSER, L. A querela do humanismo (1967). *Crítica Marxista*, n. 9, 1999, p. 9-51.

ALTHUSSER, L. O marxismo como teoria “finita”. *Revista Outubro*, n. 2, 1998, p. 63-73.

ALTHUSSER, L. Sobre a relação de Marx com Hegel. In: D'HONDT, J. (Org.). *Hegel e o pensamento moderno*. Porto: Rés Editora, 1979, p. 109-138.

ALTHUSSER, L. O que não pode mais durar no PCF. Coleção Polêmica: Eurocomunismo X Leninismo, n. 1. Belo Horizonte: *Veja*, 1978, p. 27-57.

ALTHUSSER, L. Comunismo, Estado e sociedade de transição (entrevistado por Rossana Rossanda). *Abril*, n. 4, 1978, p. 25-32.

ALTHUSSER, L. As teses. Sobre Monod. Sobre Desanti e os pseudos “problemas de terceira espécie”. *Tempo brasileiro. Epistemologia* 2, n. 30/31, 1973, p. 125-168.

SEÇÃO II - LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVRO, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADOS NO BRASIL SOBRE O MARXISMO ALTHUSSERIANO

LIVROS

ARON, R. *De uma sagrada Família a outra: ensaios sobre os marxismos imaginários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BALIBAR, É. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BALIBAR, É. *Cinco estudos sobre o materialismo histórico* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1975.

BETTELHEIM, C. *A luta de classes na União Soviética: segundo período (1923-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BETTELHEIM, C. *A luta de classes na União Soviética: primeiro período (1917-1923)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BETTELHEIM, C. *A China depois de Mao*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BETTELHEIM, C. *A Revolução Cultural e a Organização Industrial na China*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

BETTELHEIM, C. *Cálculo econômico e formas de propriedade*. Lisboa: Dom Quixote, 1970.

BETTELHEIM, C. *A transição para a economia socialista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BETTELHEIM, C. *Planificação e Crescimento Acelerado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BOITO JR., A. *Estado, política e classes sociais*. São Paulo: Unesp, 2007.

BOITO JR., A. *O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Hucitec, 1991.

CENTRE FOR CONTEMPRARY CULTURAL STUDIES (org.). *De ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1972.

CIRNE, Moacy. *Bum! A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1970.

EDELMAN, B. *A legalização da classe operária*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDELMAN, B. *O direito captado pela fotografia: elementos para uma teoria marxista do direito*. Coimbra: Centelha, 1976.

- ESCOBAR, C. H. *Marx: filósofo da potência*. Rio de Janeiro: Taurus, 1996.
- ESCOBAR, C. H. *Marx trágico: o marxismo de Marx*. Rio de Janeiro: Taurus, 1993.
- ESCOBAR, C. H. *Ciência da história e ideologia*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- ESCOBAR, C. H. *Discursos, instituições e história*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1975.
- ESCOBAR, C. H. *As ciências e a filosofia*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- ESCOBAR, C. H. *Epistemologia das Ciências Sociais hoje*. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.
- FAUSTO, R. *Marx: lógica e política (Investigações para uma reconstituição do sentido da dialética)*. Tomo I. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- FIGUEIRA, L. F. B. *O althusserianismo em linguística: a teoria do discurso em Michel Pêcheux*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- GODELIER, M. *Racionalidade e irracionalidade na economia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARNECKER, M. *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- HIRST, P. Q.; HINDESS, B. *Modo de produção e formação social: uma autocrítica de modos de produção pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- HIRST, P. Q.; HINDESS, B. *Modos de produção pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- LACLAU, E. *Política e ideologia na teoria marxista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MACHEREY, P. *Para uma teoria da produção literária*. Lisboa: Estampa, 1971.
- MARTORANO, L. C. *Conselhos e democracia: em busca da participação e da socialização*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.
- MARTORANO, L. C. *A burocracia e os desafios da transição socialista*. São Paulo: Xamã/Anita Garibaldi, 2002.
- MIAILLE, M. *Introdução crítica ao direito*. Lisboa: Editorial Estampa, 2005.
- MOTTA, L. E. *A favor de Althusser: revolução e ruptura na Teoria Marxista*. Rio de Janeiro: Faperj, Gramma, 2014.
- NAVES, M. B. *A questão do direito em Marx*. São Paulo: Outras Expressões/ Dobra, 2014.

- NAVES, M. B. *Marx: ciência e revolução*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- NAVES, M. B. *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NAVES, M. B. *Mao: o processo da revolução*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1977.
- PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. *Sobre a História das Ciências*. Lisboa: Estampa, 1977.
- PEREIRA, L. *Capitalismo: notas teóricas*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- PEREIRA, L. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1977.
- POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- POULANTZAS, N. *Fascismo e ditadura*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- POULANTZAS, N. *A crise das ditaduras*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. São Paulo: Zahar, 1975.
- RANCIÈRE, J. *Sobre a teoria da ideologia: a política de Althusser*. Porto: Portucalense Editora, 1971.
- REY, P.-P. *As alianças de classe*. Coimbra: Centelha, 1979.
- ROUANET, S. P. *Imaginário e dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- SAES, D. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. Campinas: IFCH Unicamp, 1998.
- SAES, D. *Democracia*. São Paulo: Ática, 1987.
- SILVA, S. *Valor e renda da terra: o movimento do capital no campo*. São Paulo: Pólis, 1981.
- SILVEIRA, P. *Do lado da história: uma leitura crítica da obra de Althusser*. São Paulo: Pólis, 1978.
- SROUR, R. H. *Classes, regimes, ideologias*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.
- SROUR, R. H. *Modos de produção: elementos da problemática*. Rio de Janeiro: Graal,

1978.

TERRAY, E. *O marxismo diante das sociedades "primitivas"*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

TISESCU, A. D. S. *Edelman: althusserianismo, direito e política*. São Paulo: Alfa Ômega, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. *Ciência e revolução: o marxismo de Althusser*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CAPÍTULOS DE LIVRO

ALBUQUERQUE, J. A. G. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALBUQUERQUE, J. A. G. Por uma análise política das instituições. In: *Instituição e poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ALMEIDA, L. F. R. Parte I: estado-nação, ideologia nacional e lutas de classes. In: *Ideologia nacional e nacionalismo*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2014.

ALMEIDA, M. W. B. Marxismo e antropologia. In: BOITO JR., A; TOLEDO, C. N. (Org.). *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

BETTELHEIM, C.; CHAVANCE, B. O stalinismo como ideologia do capitalismo de Estado. In: NAVES, M. B. *Análise marxista e sociedade de transição*. Campinas: IFCH Unicamp, 2005. (Coleção Ideias; 5)

BEZERRA FILHO, C. Ciência da história. In: ESCOBAR, C. H. et al. *Epistemologia e teoria da ciência*. Petrópolis: Vozes, 1971.

BIANCHI, A. Trazendo o Estado de volta para a teoria: o debate Poulantzas- Miliband revisitado. In: ORSO, P. J.; ZANARDINI, I. M. S. (Org.). *Estado, educação e sociedade capitalista*. Cascavel: Ediunoeste, 2008.

BIDET, J. À guisa de introdução: um convite a reler Althusser. In: ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOITO JR., A. O populismo no Brasil: natureza, formas de manifestação e raízes sociais. In: *O sindicalismo na política brasileira*. Campinas: IFCH Unicamp, 2005.

CARDOSO, C. F.; BRIGNOLI, H. P. Marxismo e história no século XX. In: *Os métodos da história*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

CARDOSO, M. L. Perspectiva teórica. In: *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK-JQ, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARDOSO, M. L. Sobre Althusser e a crise do marxismo. In: BOITO JR., A. et al. (Org.). *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*. São Paulo: Xamã, 2003.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados-Histedbr, 2005.

CASSIN, M. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. In: BOITO JR., A.; TOLEDO, C. N. (Org.). *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

CASTELLS, M.; IPOLA, E. *Prática epistemológica e Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1973.

CODATO, A. N. Sobre o teoricismo de Nicos Poulantzas: o marxismo contra a ciência social. In: GALVÃO, A. G. et al. (Org.). *Capitalismo: crises e resistências*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CODATO, A. N. Política, ciência e ideologia: sobre o “teoricismo” de Nicos Poulantzas. In: BRAGA, Sérgio Braga et al. (Org.). *Marxismo & Ciências Humanas: leituras sobre o capitalismo num contexto de crise: ensaios em comemoração aos 15 anos de Crítica Marxista*. Curitiba/PR, 2011.

COUTINHO, C. N. As contradições de Louis Althusser. In: O estruturalismo e a miséria da razão. São Paulo: *Expressão Popular*, 2010.

DAVOGLIO, P. Ideologia e ideologia jurídica. In: KASHIURA JR., C. N.; AKAMINE JR., O.; MELO, T. (Org.). *Para a crítica do direito: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

DOMESGUE, R. O marxismo é um humanismo? In: ALTHUSSER, L. *Marxismo segundo Althusser*. São Paulo: Sinal, 1967.

ESCOBAR, C. H. “Discurso científico, discurso ideológico”. In: ROUANET, Sérgio (org.) *O homem e o discurso (a arqueologia de Michel Foucault)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

ESCOBAR, C. H. *Proposições para uma semiologia e uma linguística*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1973.

ESPADINHA, F. Sobre Althusser. In: ALTHUSSER, L. *Sobre o trabalho teórico*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

EVANGELISTA, W. J. A filosofia do marxista Althusser e a Psicanálise. In: BOITO JR., A.; TOLEDO, C. N. (Org.). *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

EVANGELISTA, W. J. Althusser e a psicanálise. In: ALTHUSSER, L. *Freud e Lacan, Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GORENDER, J. O conceito de modo de produção e a pesquisa histórica. In: LAPA, J.

R. A. et al. (Org.). *Modos de produção e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

GORENDER, J. Reflexões metodológicas. In: *O escravismo colonial*. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MATA, J. V. T. Althusser ou Marx sem Hegel. In: LOUREIRO, I. M.; MUSSE, R. (Org.). *Capítulos do marxismo ocidental*. São Paulo: Unesp, 1998.

MORFINO, V. Althusser, Spinoza e a temporalidade plural. In: NAVES, M. B. (Org.). *Presença de Althusser*. Campinas: Gráfica do IFCH Unicamp, 2010.

MOTTA, M. B.; CABRAL FILHO, S. B. Althusser, pedagogo e estratega da teoria. In: ALTHUSSER, L. *Posições 2*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

NAVES, M. B. Althusser e a revolução cultural chinesa. In: _____. (Org.). *Presença de Althusser*. Campinas: IFCH Unicamp, 2010. (*Coleção Ideias*; 9)

NAVES, M. B. Notas sobre Marx e a crítica da ideologia jurídica (1845-1847). *Ideias*, v. 1-2, 2007.

NAVES, M. B. Stalinismo e capitalismo. In: _____. *Análise marxista e sociedade de transição (Coleção Ideias 5)*. Campinas: IFCH Unicamp, 2005.

NAVES, M. B. Direito, circulação mercantil e luta social. In: ALVES, A. C. et al. (Org.). *Direito, sociedade e economia: leituras marxistas*. Barueri: Manole, 2005.

PALLOTA, J. Althusser leitor de Maquiavel: a prática política em questão. In: CASTELO BRANCO, G.; ADVERSE, H. (Org.). *Clássicos e contemporâneos da filosofia política: de Maquiavel a Antônio Negri*. Belo Horizonte: Relicário, 2015.

PÊCHEUX, M. Análise automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PEREIRA, L. Capitalismo e saúde. In: DONNANGELO, M. C. F. (Org.). *Saúde e sociedade*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

PERISSINOTTO, R. M. Introdução. In: *Estado e capital cafeeiro em São Paulo (1889-1930)*. São Paulo: Annablume FAPESP, 2000.

PERISSINOTTO, R. M. Introdução. In: *Classes dominantes e hegemonia na República Velha*. Campinas: Unicamp, 1994.

PINHEIRO, J. O profeta desarmado. In: SALATINI, R.; DEL ROIO, M. *Reflexões sobre Maquiavel*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

PIRES, E. *Valor e Acumulação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIRES, E. Ideologia e Estado em Althusser: uma resposta. *Encontros com a*

Civilização Brasileira, n. 6. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

POULANTZAS, N. *Classe e Estrutura de Classes: A Nova Pequena Burguesia*. Stuart Hall, Paul Hirst Alan Hunt. São Paulo: Edições 70, 1982.

POULANTZAS, N. Notas sobre o Totalitarismo, *Revue Tel Quel* n° 53. Trad. Theo Santiago. Antonio Edmilson Martins (org.) *Livro Coleção Leitura História*, Ed. Eldorado, 1974.

POULANTZAS, N. O problema do Estado capitalista. In: POULANTZAS, N.; MILIBAND, R. *Debate sobre o Estado capitalista*. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

PRADO JR., C. O marxismo de Louis Althusser. In: *O estruturalismo de Lévi-Strauss/O marxismo de Louis Althusser*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1971.

ROUDINESCO, É. Louis Althusser: a cena do assassinato. In: *Filósofos na tormenta*: Canguillem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SAES, D. As frações da classe dominante no capitalismo: uma reflexão teórica. In: PINHEIRO, M. (Org.). *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

SOUZA, Alberto Coelho de. "Ciência e ideologia em Althusser" in *Tempo Brasileiro*, n° 23/24. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

SOUZA, Alberto Coelho de. Considerações sobre a análise dos sistemas de classe. In: BOITO JR., A.; TOLEDO, C. N. (Org.). *Marxismo e ciências humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, Alberto Coelho de. O impacto da teoria althusseriana da história na vida intelectual brasileira. In: MORAES, J. Q. (Org.). *História do marxismo no Brasil*. v. III. Campinas: Unicamp, 1998.

SOUZA, Alberto Coelho de. Uma contribuição à crítica da teoria das elites. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 3, 1994. Tema. In: *Classe média e sistema político Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SAMPEDRO, F. A teoria da ideologia em Althusser. In: NAVES, M. B. (Org.) *Presença de Althusser*. Campinas: Gráfica do IFCH Unicamp, 2010.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e democracia*. Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1984.

SILVA, S. Introdução sobre a problemática. In: *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SOUZA, A. M. Esclarecimentos teóricos. In: *Estado e dependência no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2001.

THÉVENIN, N.-É. O itinerário de Althusser. In: NAVES, M. B. (Org.) *Presença de Althusser*. Campinas: Gráfica do IFCH Unicamp, 2010.

THÉVENIN, N.-É. Ideologia jurídica e ideologia burguesa (ideologia e práticas artísticas). In: NAVES, M. B. (Org.) *Presença de Althusser*. Campinas: Gráfica do IFCH Unicamp, 2010, p. 53-76.

TURCHETTO, M. O que significa “ciência da história”? In: NAVES, M. B. (Org.) *Presença de Althusser*. Campinas: Gráfica do IFCH Unicamp, 2010.

TURCHETTO, M. As características específicas da transição ao comunismo. In: NAVES, M. B. *Análise marxista e sociedade de transição* (Coleção Ideias 5). Campinas: IFCH-Unicamp, 2005.

VILAR, P. História Marxista, história em construção. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: novos problemas*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1976.

ARTIGOS

ALMEIDA, L. F. R. Um texto discretamente explosivo: ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. *Lutas Sociais*, vol. 18, n. 33, 2014.

ALMEIDA, L. F. R. Corrosões da cidadania: contradições da ideologia nacional na atual fase de internacionalização do capitalismo. *Lutas Sociais*, n. 1, São Paulo, 1996.

ALMEIDA, L. F. R. Althusserianismo e estudos sobre ideologia nacional: notas sobre um desencontro. *Margem*. São Paulo: PUC, v. 4, 1995.

AMARAL, O. O conceito de bloco no poder e o estudo das relações internacionais. *Cadernos Cemarx*, n. 4, 2007.

AZEVEDO, P. Maquiavel, ou o mais longo desvio: acontecimento, encontro e materialismo na filosofia do último Althusser. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

BALDINI, L. J. S.; ZOPPI-FONTANA, M. G. A análise do discurso no Brasil. *Décalages: an Althusser Studies Journal*, vol 1, n. 4, 2014.

BALIBAR, É. As ideologias pseudomarxistas da alienação. *Cadernos Cemarx*, n. 7, 2014.

BARBOSA FILHO, F. R. Língua, leitura e história. *Décalages: an Althusserian Studies Journal*, vol. 1, n. 4, 2014.

BARBOSA FILHO, F. R. Althusser, Pêcheux e as estruturas do desconhecimento. In: *VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (1983 – 2013)*: Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, 2013.

BARROS, D. F. Um Maquiavel de Althusser: acerca do fundamento na filosofia política contemporânea. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

BERNARDINO, P. A. B. As tendências crítico-reprodutivistas e Louis Althusser: (re)produção do conhecimento? *Mal-estar e sociedade*, v. 4, n. 7, 2011.

BOITO JR., A. Introdução para o estudo do marxismo de Althusser. *Novos Temas: revista do Instituto Caio Prado Jr.*, n. 9, 2014.

BOITO JR., A. A ideologia do populismo sindical (pequena burguesia e proletariado no movimento sindical brasileiro). *Teoria & Política*, São Paulo, n. 2, 1980.

BRAGA, S. S. Poder, formas de dominação e Estado no diálogo entre Nicos Poulantzas e a sociologia política norte-americana. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 5, 2011.

CARDOSO, F. H. Estado capitalista e marxismo. *Estudos Cebrap*, n. 21, 1977.

CARDOSO, F. H. Althusserianismo ou marxismo? A propósito do conceito de classes em Poulantzas: comentários. *Estudos Cebrap*, n. 3, 1973.

CARLINO, F. Crise do marxismo e stalinismo. Notas sobre algumas posições de Louis Althusser (1976-1978). *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 2, n. 2, 2010.

CARVALHO, E. A. Marxismo, etnia e reprodução social. *Perspectivas*, n. 11, 1988.

CARVALHO, E. A. *Marxismo antropológico e a produção das relações sociais*. *Perspectivas*, n. 8, 1985.

CASSIN, M. Louis Althusser e o corte epistemológico no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. *Novos Temas: revista do Instituto Caio Prado Jr.*, v. 3, 2011.

CASSIN, M. Louis Althusser: o ressurgimento de um desaparecido. *Impulso*. Piracicaba, n. 11, 1999.

CASTRO, F. A. O Estado do modo de produção capitalista em Poulantzas e Miliband: conflito ou complemento? *Cadernos Cemarx*, n. 1, 2004.

CAVALCANTE, S. Valor, renda e “imaterialidade” no capitalismo contemporâneo. *Caderno CRH*, v. 27, 2014.

CAVALCANTE, S. Nova pequena burguesia “ampliada” e proletariado “reduzido”: avanços e limites da análise marxista em Nicos Poulantzas. *Revista Demarcaciones*, n. 2, 2014.

CAVALCANTE, S. Notas sobre uma polêmica na definição marxista do proletariado. *Crítica Marxista*, n. 28, 2009.

CHAVANCE, B. Sobre as relações de produção na URSS. *Teoria & Política*, n. 3, 1980.

CODATO, A. N. Poulantzas, O Estado e a revolução. *Crítica Marxista*, n. 27, 2008.

CODATO, A. N.; PERISSINOTTO, R. M. O Estado como instituição: uma leitura das Obras Históricas de Marx. *Crítica Marxista*, n. 13, 2001.

DAVOGLIO, P. Forma jurídica e luta de classe. *Lugar Comum (UFRJ)*, v. 1, 2014.

ESCOBAR, C. H. Quem tem medo de Louis Althusser? *Achegas.net*, n. 44, 2011.

ESCOBAR, C. H. "As instituições e o poder". In: As instituições e os discursos, *Revista Tempo Brasileiro*, n° 35, 1974.

ESCOBAR, C. H. "Da categoria de cultura: do aparelho cultural do Estado". In: *Encontros com a Civilização Brasileira*, n°16, 1979.

ESCOBAR, C. H. "Uma filosofia dos discursos: uma ciência dos discursos ideológicos". In: Epistemologia, *Revista Tempo Brasileiro*, n° 30/31, 1973.

ESCOBAR, C. H. Resposta a Carpeaux: estruturalismo. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 15/16, 1967.

ESCOBAR, C. H. "Comunicação e fait diversos". In: *Revista Tempo Brasileiro*, n. 19/20, 1968.

ESCOBAR, C. H. De um marxismo com Marx. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 13/14, 1966/1967.

EVANGELISTA, W. J. Notas sobre materialismo aleatório, sobredeterminação e determinação em última instância pelo econômico. In: V Colóquio CEMARX, *Anais...* 2007.

FABRÈGUES, B. Considerações sobre as formas específicas do capitalismo na URSS. *Teoria & Política*, n. 5/6, 1983.

FARIAS, F. P. Sobre a participação política na esfera local do Estado capitalista. *Lutas Sociais*, n. 28, 2012.

FARIAS, F. P. Frações burguesas e bloco no poder: uma reflexão a partir do trabalho de Nicos Poulantzas. *Crítica Marxista*, n. 28, 2009.

FARIAS, F. P. Os conflitos regionais no capitalismo: elementos de uma abordagem alternativa. *Cadernos Cemarx*, n. 4, 2007.

FARIAS, F. P. Sobre a questão das frações de classe dominante. *Cadernos Cemarx*, Campinas, n. 1, 2004.

FARIAS, F. P. Sobre o conceito de socialismo no debate Sweezy-Bettelheim. *Crítica Marxista*, n. 14, 2002.

FARIAS, F. P. Clientelismo e democracia capitalista. *Revista de Sociologia e Política*, n. 15, 2001.

FERREIRA JR., A. H. Pró-ao-contrário, vácuo e materialidade da ideologia. Ensaio sobre fragmentos de Althusser e Pascal. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

FERRARA, J. L. S. Althusser, Educação, Estado e (Re)produção. *Revista*

Contemporânea de Educação, v. 4, n. 17, 2014.

FERREIRA-ROSA, I.; MESQUITA, D. P. C.; CARVALHO, S. F. E. M. (Re)ler e (re)significar Pêcheux em relação a Althusser. *Alfa: revista de Linguística*, v. 55, n. 1, 2011.

FONSECA, R. O. Michel Pêcheux e a crítica aos recalques da história e da língua. *Tabuleiro de Letras*, v. 9, p. 36-49, 2015.

FRANÇA FILHO, A. L. A presença (ou ausência) do pensamento marxista na Geografia moderna. *Revista Tamoios*, ano V, n. 1, 2009.

GAINZA, M. Althusser: a política na filosofia. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

GALASTRI, L. O. Gramsci, Poulantzas e a transição socialista. *Lutas Sociais*, n. 17, 2013.

GALVÃO, A. Marxismo e movimentos sociais. *Crítica Marxista*, n. 32, 2011.

GALVÃO, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. *Crítica Marxista*, n. 27, 2008.

GALVÃO, A. Marxismo e relações de trabalho. *Cadernos Cemarx*, n. 1, 2004.

GALVÃO, L. A. A dialética da transição. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Campinas: Unicamp, n. 24, 1992.

GARCIA, T. C. O primado das relações de produção: uma contribuição de Althusser e Balibar para os dilemas atuais. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

GIANNOTTI, J. A. Contra Althusser. *Teoria e prática*, n. 3, 1968.

GIL, A. D. Elementos para uma análise marxista da instabilidade política no Estado burguês. *Cadernos Cemarx*, n. 3, 2006.

GUTIERREZ, A. Fim da luta de classes? a teoria das classes em poder político e classes sociais a partir de maio de 1968 e sua peculiaridade em relação à corrente althusseriana. *Mediações*, v. 12, n. 2, 2007.

HERNANDEZ, M. C.; BUGIATO, C. Marxismo, Poulantzas e suas contribuições para o campo das Relações Internacionais. *Revista de Estudos Internacionais*, n. 2, 2011.

JESSOP, B. Althusser, Poulantzas, Buci-Glucksmann: desenvolvimentos ulteriores do conceito gramsciano de Estado integral. *Crítica Marxista*, n. 29, 2009.

JESSOP, B. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. *Revista de Sociologia e Política*, v. 17, n. 33, 2009.

JESSOP, B. A globalização e o Estado Nacional. *Crítica Marxista*, n. 7, 1998.

KASHIURA, C. N. Sujeito de direito e interpelação ideológica: considerações sobre a ideologia jurídica a partir de Pachukanis e Althusser. *Revista Direito e Práxis*, v. 6, 2015.

LANCIOTE, D. R. Em defesa do materialismo aleatório. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

LARISON, M. Ação política e temporalidade nas leituras contemporâneas de Maquiavel: notas para um diálogo entre Althusser, Arendt e Merleau-Ponty. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

LAZAGNA, A. O papel do político e das forças produtivas na teoria da transição socialista de Lênin: notas introdutórias. *Temáticas*. Campinas: UNICAMP, n. 29, 2007.

LAZAGNA, A. Nicos Poulantzas e a teoria regional do político na transição socialista. V Colóquio Internacional Marx e Engels, *Anais...* Campinas, 2007.

LAZAGNA, A. Mudar o mundo através do poder: notas críticas às interpretações Holloway sobre a transição. *Cadernos Cemarx*, n. 3, 2006.

LAZAGNA, A. A problemática das forças produtivas e o taylorismo no pensamento de Lenin. *Cadernos Cemarx*, n. 2, 2005.

LIMA, G. S. C.; GIL, A. D. A operacionalização dos conceitos hegemonia política e bloco no poder: elementos para uma redefinição teórica. *Lutas Sociais*, n. 34, 2015.

LIMA, G. S. C.; GIL, A. D. Elementos teóricos para uma análise marxista do Estado burguês. *Revista do CEMOP*, n. 3, 2012.

LIMA, G. S. C. A problemática teórica da hegemonia política em Poder político e classes sociais: contribuições teóricas. *Revista Demarcaciones*, n. 3, 2015.

LOCK, G. Louis Althusser e G. A. Cohen: uma confrontação. *Crítica Marxista*, n. 31, 2010.

LOSURDO, D. Como nasceu e como morreu o “marxismo ocidental”. *Estudos de Sociologia*, v. 16, n. 30. Araraquara: UNESP, 2011.

LUZ, Marco Aurélio. “A sabedoria ‘evolucionista’ de M. McLuhan”. In: Tempo Brasileiro, nº 23/24. Rio de Janeiro: *Tempo Brasileiro*, 1970.

MACHADO, E. R. Contribuição para uma teoria política marxista dos “movimentos sociais”. São Paulo, *Lutas Sociais*, n. 35, 2015.

MANDEL, E. Dois passos à frente e dois atrás. Coleção Polêmica: Eurocomunismo x Leninismo, n. 1, Belo Horizonte: *Veja*, 1978.

MARCONDES FILHO, C. O enterro de Althusser. *Boletim Intercom*, n. 41, 1983.

MARIANI, B. Textos e conceitos fundadores em Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. *Alfa: revista de Linguística*, São Paulo, v. 54 n. 1, 2010.

MARTÍN, P. B. Thompson versus Althusser. *Crítica Marxista*, n. 39, p. 129-139, 2014.

MARTINS, M. V. O marxismo não é um historicismo: acertos e limites de uma tese

althusseriana. *Crítica Marxista*, n. 34, 2012, p. 67-86.

MARTORANO, L. C. Conselhismo e democracia. *Crítica Marxista*, n. 28, 2009.

MARTORANO, L. C. Democracia burguesa e apatia política. *Crítica Marxista*, n. 24, 2007.

MARTORANO, L. C. Socialismo: notas sobre revolução, transição e programa. *Crítica Marxista*, n. 18, 2004.

MARTUSCELLI, D. E.; GALASTRI, L. O. Apresentação do debate Miliband-Poulantzas. *Crítica Marxista*, n. 27, 2008.

MARTUSCELLI, D. E. Apresentação do documento “Carta aos camaradas do Comitê Central do PCF”. *Crítica Marxista*, n. 41, 2015.

MARTUSCELLI, D. E. Althusser, a crise do marxismo e a crítica à ilusão jurídica da política. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

MARTUSCELLI, D. E. Poulantzas e o conceito de burguesia interna. *Demarciones*, n. 2, 2014.

MARTUSCELLI, D. E. Gramsci e Althusser como críticos de Maquiavel. *Revista de Sociologia e Política*, v. 16, supl., 2008.

MENDES, A. P. No vazio de uma distância tomada: Althusser e a prática de filosofia. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

MORAES, J. Q. Crítica e contra crítica do humanismo. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

MORAES, J. Q. O estatuto teórico da noção de dependência. *Crítica Marxista*, n. 31, 2010.

MORAES, J. Q. O humanismo e o homo sapiens. *Crítica Marxista*, n. 21, 2005.

MORAES, J. Q. Contra a canonização da democracia. *Crítica Marxista*, n. 12, 2001.

MORAES, J. Q. Sobre as “Origens da dialética do trabalho”. *Teoria e prática*, n. 3, 1968.

MORFINO, V. A causalidade estrutural em Althusser. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

MORFINO, V. Escatologia à la cantonade: Althusser para além de Derrida *Trans/Form/Ação*, v. 34, n. 2, 2011.

MORFINO, V. O primado do encontro sobre a forma. *Crítica Marxista*, n. 23, 2006.

MORFINO, V. O materialismo da “chuva” de Althusser. Um léxico. *Cadernos Cemarx*, v. 2, n. 2, 2005.

MOTTA, L. E.; SERRA, C. H. A. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. *Revista de Sociologia e Política*, v. 22, n. 50, 2014.

MOTTA, L. E. Comunismo: fim da política? *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

MOTTA, L. E. A respeito da questão da democracia no marxismo (a polêmica entre Althusser e Poulantzas). *Revista Brasileira Ciência Política*, n. 13, 2014.

MOTTA, L. E. “Nicos Poulantzas: para além do conceito de Estado moderno”. In: *Quaestio Iuris*, v. 7, n.º 2, 2014.

MOTTA, L. E. “Os limites teóricos (e políticos) da teoria das organizações e da administração pública”. In: *Revista Novos Rumos*, v. 50, n.º 2, 2013.

MOTTA, L. E. O (re)começo do marxismo althusseriano. *Crítica Marxista*, n. 34, 2012.

MOTTA, L. E. Sobre “Quem tem medo de Louis Althusser?” de Carlos Henrique Escobar. *Achegas.net*, n. 44, 2011.

MOTTA, L. E. Poulantzas e o Direito. *Dados*, v. 53, n. 2, 2010.

MOTTA, L. E. “Direito, Estado e poder: Poulantzas e o seu confronto com Kelsen”. In: *Revista de Sociologia e Política*, v. 19, n.º 38, 2009.

MOTTA, L. E. “Nicos Poulantzas: 30 anos depois”. In: *Revista de Sociologia e Política*, v. 17, n.º 33, 2009.

NAVES, M. B. A democracia e seu não lugar. *Ideias*, n. 5, 2011.

NAVES, M. B. As figuras do direito em Marx. *Margem Esquerda*, n. 6, 2005.

NAVES, M. B. Marx e o direito. *Revista de Direito e Política*, n. 1, 2004.

NAVES, M. B. A “ilusão da jurisprudência”. *Lutas Sociais*, n. 7, 2001.

NAVES, M. B. A transição socialista e a democracia. *Outubro*, n. 4, 2000.

NAVES, M. B. Direito e transição socialista. *Revista Práxis*, n. 10, 1998.

NAVES, M. B. Democracia e dominação burguesa. *Crítica Marxista*, n. 4, 1997.

NAVES, M. B. Contribuições ao debate sobre a democracia. *Temas*, n. 10, 1981.

OLIVEIRA, A. C. Razões “humanas” para esquecer Louis Althusser. *Alceu*, v. 5, n. 9, PUC, 2004.

OLIVEIRA, F. B. A dificuldade na leitura de O Capital de Marx: a posição althusseriana. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

PERISSINOTTO, R. M. O 18 brumário e a análise de classe contemporânea. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, v. 71, p. 81-122, 2007.

PINHEIRO, J. A figura do indivíduo na teoria althusseriana. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

PIRES, E. "Valor-trabalho e ideologia". In: *Encontros com a Civilização Brasileira*, n° 23, 1980.

PORCARO, M. Charles Bettelheim: um longo adeus. *Outubro*, n. 5, 2001.

POULANTZAS, N. O Estado capitalista: uma resposta a Miliband e Laclau. *Crítica Marxista*, n. 27, 2008.

POULANTZAS, N. Isto É Poulantzas: última fala entrevista a Marco Gianni (Une Revolution Copernicienne dans la Politique in Rinascitá. In: *Revista Tempo Brasileiro*, outubro de 1979.

POULANTZAS, N. O Estado em Discussão: O Estado, o Poder e Nós. Entrevista a David Kaisergruber Dialectiques. In: *Revista Tempo Brasileiro*, n° 17, 1978. Edições 70. Também participam do livro Balibar, C. B Glucksman.

POULANTZAS, N. Estado, Poder, Economia. Ed. Cortez. Notas de Pesquisa sobre o Estado e a Sociedade. In *Revista Economia e Desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.

POULANTZAS, N. Escola em Questão (prefácio a Internationale et l'école de classe. Fascisme et Dictature). Trad. Maria da Glória Ribeiro. *Revista Tempo Brasileiro*, n° 35 (1973-1974), Rio de Janeiro.

POULANTZAS, N. Entrevistado por Henri Weber (O Estado e a transição ao socialismo). *Teoria & Política*, n. 4, 1982

POULANTZAS, N. As classes sociais. *Estudos CEBRAP*, n. 3, janeiro de 1973.

POULANTZAS, N. A Crise do Pensamento Moderno: *Para uma Dialética da Realidade (Sartre, Levi-Strauss e Althusser)*. Trad. Creusa Capalbo. In: *Revista Tempo Brasileiro*, n° 17/18 1969-1970.

ROCHA, R. G. Duas leituras do capitalismo em Marx. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

ROCHA, R. O. Modo de produção de transição: crítica a uma categoria estruturalista. *Teoria & política*, n. 11, Brasil Debates, 1989.

SAES, D. A corrente althusseriana e o desenvolvimento do materialismo histórico. *Revista História & Luta de Classes*, n. 19, 2015.

SAES, D. Althusserianismo e antropologia. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

SAES, D. O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista. *Lutas Sociais*, n. 29, 2013.

SAES, D. O lugar dos conceitos de estrutura e instituição na pesquisa em educação. *Cadernos Ceru (USP)*, n. 23, 2012.

SAES, D. Classe média e Escola capitalista. *Crítica Marxista*, n. 21, 2005.

SAES, D. Educação e Socialismo. *Crítica Marxista*, n. 18, 2004.

SAES, D. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. *Crítica Marxista*, n. 16, 2003.

SOUZA, Alberto Coelho de. Estado capitalista e classe dominante. *Crítica Marxista*, n. 12, 2001.

SOUZA, Alberto Coelho de. A autonomia relativa do Estado em Poulantzas. *Crítica Marxista*, n. 7, 1998.

SOUZA, Alberto Coelho de. Marxismo e história. *Crítica Marxista*, n. 1, 1994.

SOUZA, Alberto Coelho de. Classe média e políticas de classe (uma nota teórica). *Contraponto*, n. 2, 1977.

STARCENBAUM, M. Althusserianismo e luta armada na Argentina: a experiência do zapatismo. *Lutas Sociais*, v. 18, n. 33, 2014.

THERBORN, G. A formação ideológica dos sujeitos humanos. São Paulo, *Lutas Sociais*, n. 1, 1996.

TRIGUEIRO, M. G. S. Uma discussão sobre a ciência e a ideologia em Althusser. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, n. 2, v. 3, set./dez. 1985.

TRÓPIA, P. V. Modo de produção e educação: apontamentos sobre a educação na reprodução capitalista e na transição ao socialismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 1, 2009.

TRÓPIA, P. V. A classe média em questão: o debate marxista sobre a inserção de classe dos assalariados não-manuais. *Trabalho Necessário*, v. 6, 2008.

VAISMAN, E. Althusser: ideologia e Aparelhos de Estado – velhas e novas questões. *Projeto História*, São Paulo, n. 33, dez. 2006.

VALADARES, A. A. A constituição da subjetividade e a ilusão do finalismo: elementos de uma teoria da ideologia. *Cadernos Espinosanos/Estudos Sobre o século XVII*, n. XXV, 2011.

VANZULLI, M. Althusser sobre Lévi-Strauss e sobre o estatuto da antropologia cultural. *Campos: revista de Antropologia Cultural*, v. 6, n. 1-2, 2005.

ZAJDZNAJDER, Luciano. "Sobre Althusser". In: *Tempo Brasileiro*, nº 23/24. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal. *Conexão Letras*, v. 12, 2014.

ÁLVARES, A. G. *Política e subjetividade: a construção da categoria processo sem sujeito*. em Louis Althusser. Belo Horizonte, Mestrado em Filosofia (UFMG), 1996.

BARROS, C. F. R. *Convergências na teoria do Capitalismo de Estado*. Campinas, Mestrado em Sociologia (Unicamp), 1999.

BATISTA, F. R. *Crítica da tecnologia dos direitos sociais: uma contribuição materialista histórico-dialética*. São Paulo, Doutorado em Direito (USP), 2012.

BERNARDINO, P. A. B. *Estado e educação em Louis Althusser: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento*. Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado em Educação (UFMG), 2010.

BERRINGER, T. *Estado e relações internacionais: uma comparação crítica entre Hans Morgenthau e Nicos Poulantzas*. Campinas, Mestrado em Ciência Política (Unicamp), 2011.

BOLOGNESI, R. *Escola e sociedade: análise do discurso althusseriano de suas apropriações na área educacional brasileira*. Campinas, Doutorado em Educação (Unicamp), 2013.

BRAGA, M. J. *A ideologia em Althusser: paradoxos e contribuições*. Goiânia, Mestrado em Filosofia (UFG), 2005.

CARVALHO, F. Z. F. *O sujeito do discurso: Pêcheux e Lacan*. Belo Horizonte, Doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG), 2008.

CASSIN, M. *Louis Althusser e o papel político/ideológico da Escola*. Campinas, Doutorado em Educação (Unicamp), 2002.

CAVALCANTE, S. M. *Classes médias e modo de produção capitalista: um estudo a partir do debate marxista*. Campinas, Doutorado em Sociologia (Unicamp), 2012.

DAVOGLIO, P. E. Z. *Anti-humanismo teórico e ideologia jurídica em Louis Althusser*. São Paulo, Mestrado em Direito político e econômico (MACKENZIE), 2014.

EVANGELISTA, W. J. *Conhecimento e desejo: estudo histórico-crítico do conceito de superdeterminação no itinerário de Louis Althusser*. Belo Horizonte, Doutorado em Filosofia (UFMG), 1984.

FERREIRA, A. L. *O conceito de educação em Althusser: a possibilidade de uma educação para além da escola*. Recife, Mestrado em Educação (UFPE), 2015.

FRANÇA FILHO, A. L. *O marxismo na renovação crítica da geografia: uma aproximação com Althusser*. Niterói, Mestrado em Geografia (UFF), 2009.

GASPARINI, E. N. *Língua e la langue na análise do discurso de Michel Pêcheux*. Campinas, Doutorado em Linguística (Unicamp), 2011.

JERONIMO, I. P. *Epistemologia e sociedade em Louis Althusser*. Rio de Janeiro, Mestrado em Sociologia (UERJ), 2013.

KOGAWA, J. M. M. *Por uma arqueologia da análise do discurso no Brasil*. Araraquara, Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp), 2012.

LAZAGNA, A. *Lenin, as forças produtivas e o taylorismo*. Campinas, Mestrado em Sociologia (Unicamp), 2002.

LEOPOLDINO, R. L. *Imaginário e ideologia nos aparelhos ideológicos de Estado de Louis Althusser*. Belo Horizonte, Mestrado em Filosofia (UFMG), 2002.

LIMA, G. S. C. *Uma análise sobre a teoria marxista do Estado: a problemática da hegemonia política*. Uberlândia, Mestrado em Ciências Sociais (UFU), 2013.

LIMA, R. A. *Marx, Poulantzas e o Estado capitalista*. Niterói, Doutorado em Economia (UFU), 2013.

LINHARES, L. L. *A escola e o professor em Ivan Illich e Paulo Freire, à luz do pensamento filosófico-sociológico de Althusser e Baudelot & Establet*. Curitiba, Mestrado em Educação (PUC-PR), 2008.

LOPES, L. A. *O caso Althusser: articulações possíveis entre Psicanálise e Direito Penal*. São Paulo, Mestrado em Psicologia (PUC-SP), 2015.

MELO, T. A. C. *O direito na obra de Nicos Poulantzas*. São Paulo, Mestrado em Direito político e econômico (MACKENZIE), 2012.

OLIVEIRA, T. B. *Nicos Poulantzas e o direito: um estudo de poder político e classes sociais*. São Paulo, Mestrado em Direito (USP), 2010.

PARRA, E. B. *Sobre a ideologia em Althusser*. Marília, Mestrado em Filosofia (Unesp), 2015.

PONCIANO, G. H. L. *Sobre o Estado e a ideologia a partir de Louis Althusser*. Rio de Janeiro, Mestrado em Filosofia (UFRJ), 2015.

RIBEIRO, J. F. *Althusser, Marx e o problema da questão do Estado*. Campinas, Mestrado em Filosofia (Unicamp), 2014.

RIBEIRO, T. M. *Jogo nas regras, jogo sobre as regras: real da língua e jogo na obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Mestrado em Linguística, 2016.

RIVA, G. V. *Democracia e Cidadania: um confronto entre as teorias contemporâneas de Balibar e O'Donnell*. Rio de Janeiro, Mestrado em Direito (PUC-Rio), 2014.

SCARIM, P. C. *Coetâneos da Crítica: uma contribuição ao estudo do movimento de renovação crítica da geografia brasileira*. São Paulo, Dissertação de Mestrado em Geografia (USP), 2000.

SOUZA, G. T. *O problema da produção do conhecimento histórico na polêmica Thompson-Althusser*. Chapecó, Trabalho de Conclusão de Curso em História, 2015.

SEÇÃO III - MARXISMO ALTHUSSERIANO NAS REDES E MÍDIAS SOCIAIS

GRUPOS DE ESTUDOS E REVISTAS

ASSOCIAZIONE CULTURAL LOUIS ALTHUSSER. Disponível em: <http://www.turchetto.eu/althusser/index.htm>.

DECALAGES: an Althusser Studies Journal. Disponível em: <http://scholar.oxy.edu/decalages>.

DEMARCAÇÕES: revista latinoamericana de estudios althusserianos. ISSN: 0719-4730. Disponível em: <http://revistademarcaciones.cl/>.

GRUPOS DE DISCUSSÃO E DE DISPONIBILIZAÇÃO DE MATERIAIS NO FACEBOOK

ALTHUSSER AND THEORETICAL ANTI-HUMANISM. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/theoreticalantihumanism/?fref=ts>.

REDE ALTHUSSERIANA. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/544899605654063/?fref=ts>.

DOCUMENTO HISTÓRICO

CHARBONNIER, G. Entrevista com Louis Althusser e Émile Botigelli. *RTF*. Difusão em 13 mar. 1963 (em francês). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0_0JcAmZ5U0.

MÚSICA

AMERICAN DREAM SONG. Ideologies. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xs_FBmRBdDo.

DOCUMENTÁRIOS

NICOS POULANTZAS: diez años de ausencia (Parte 1 de 3). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mchAHtQgUL8>.

NICOS POULANTZAS: diez años de ausencia (Parte 2 de 3). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RkB9T4JNJLM>.

NICOS POULANTZAS: diez años de ausencia (Parte 3 de 3). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2w4CFeRM7g>.

ÁUDIOS E VÍDEOS (EM PORTUGUÊS OU CASTELHANO): ENTREVISTAS

MORALES, C. A 50 años de «Para leer el capital» homenaje a Althusser: entrevista Étienne Balibar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g-DBYIYwD8HQ>.

Entrevista com Étienne Balibar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zap5zb9qxfc>.

Filosofia y Marxismo: entrevista com Fernanda Navarro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ecZ1wzZSXWU>.

Ideologia y Aparatos Ideologicos de Estado: entrevista com Marta Harnecker. *Programa 100*: escuela de cuadros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Erlc3gHV1sl>.

Entrevista com Marcelo Starcenbaum sobre Althusser. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j9HknqYUmQ4>.

KOHAN, N. *Tras las pistas de Althusser*: entrevista com Marta Harnecker. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YnGdv8D55pM>.

MESAS-REDONDAS, PALESTRAS E CONFERÊNCIAS

Mesa-redonda com João Quartim de Moraes, Luciano Martorano, Lúcio Flávio de Almeida e Luiz Eduardo Motta. *Althusser: 50 Anos de O Capital por Marx*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QRzsW7ogxCk>.

Mesa-redonda com Pedro Karczmarczyk, Luiz Eduardo Motta e Márcio Bilharinho Naves. *Althusser cinquentenário de Lire le Capital e de Pour Marx*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cWec6bq0hsM>.

Mesa-redonda com Armando Boito Jr., André Constantino Yazbek e Luiz Eduardo Motta. *Althusser e o pensamento francês*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mgmhyauvr-8>.

Mesa-redonda com Eliel Machado, Danilo Martuscelli e Sávio Cavalcante. *Althusser: luta de classes e “sujeito” da história*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jcpzhxr2xns>.

Mesa-redonda com Lauro Baldini, Armando Boito Jr. e Jair Pinheiro. Jornadas “Louis Althusser”. 50 anos de *Lire le Capital e Pour Marx*. Disponível em: http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/watch_video.php?v=5RN7RD56DMOW.

Mesa-redonda com Mônica Zoppi-Fontana, Celso Kashiura e Mauro W. Barbosa de

Almeida. Jornadas “Louis Althusser. *O legado de Althusser para as Ciências Humanas*. 50 anos de *Lire le Capital e Pour Marx*. Disponível em: http://came-raweb.ccuec.unicamp.br/watch_video.php?v=1DMYDS5589D6.

Mesa-redonda com Carlos Ham e Francisco Barrón. *Para leer el capital*: miradas críticas sobre Louis Althusser. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vqjy6rcwl0c>.

Mesa-redonda com Diana Fuentes, Sergio Lomelí, Jaime Ortega e Cesáreo Morales. *Para leer el capital*: ¿leer el capital? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=szg-mqx18fw>.

Mesa-redonda com Marcelo Rodriguez, Nestor Castro e Osvaldo Fernández. I Seminário teorias críticas “Representaciones e Ideologias”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=thtk7gu8ls> -<https://www.youtube.com/watch?v=c,rzduzlpgs> - <https://www.youtube.com/watch?v=egryylekqc4>.

Palestra com Décio Saes, realizada na PUC-SP. *Althusserianismo e dialética*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MOWhb-4eWFQ>.

Palestra com Patricia González, comentários de Cristina Hurtado y Marcelo Rodriguez. *Althusser leído por filósofos marxistas chilenos en los 60's*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hxASPuZZK30>.

Palestra com Luiz Eduardo Motta. *Althusser e a ideologia*. Disponível em: <https://soundcloud.com/ideiaeideologia/ceii-rj-17122014>.

Palestra com Décio Saes, realizada na Unesp. *Althusserianismo e dialética*. <https://www.youtube.com/watch?v=rpq3iergq7i>.

Palestra com Marcos Cassin e comentários de Demerval Saviani. *Escola como aparelho ideológico de Estado*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czjw_eeoqg8.

Palestra com Marcelo Starcenbaum. *La presencia de Althusser em los grupos armados en Argentina*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z1dcXdZ-vKnk&feature=youtu.be>.

Palestra com Juan Pedro García del Campo. *Louis Althusser*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7ziCepTjiRc>.

Palestra com Étienne Balibar. *Para leer El Capital*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7z2vgunpbdu>.

Victor Hugo Pacheco e Jaime Ortega Reyna. *Para leer “El capital” de Louis Althusser (Primera Parte)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8g3glnimojw>.