

Um esboço sobre instrumentos teórico-analíticos para a compreensão da lógica sócio-comunitária na Educação.

Luís Antonio Groppo¹

Resumo

O trabalho apresenta primeiro os objetivos e alguns dos desdobramentos da Pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-comunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”. Em seguida, discute sobre instrumentos teórico-analíticos que podem contribuir para a compreensão da presença (ou ausência) da lógica sócio-comunitária na Educação. Dentro desta discussão, ao final, disserta sobre os conceitos de alienação e fetichismo, com base, principalmente, no marxismo. Utiliza como fontes uma revisão bibliográfica em Sociologia da Educação. O trabalho apresenta seus resultados ainda como esboços, hipóteses, buscando munir pesquisadores de referenciais e conceitos que colaborem na apreensão de práticas reais e possíveis de educação que promovam a emancipação e a solidariedade, ou seja, o princípio sócio-comunitário.

Palavras-chave: Educação sócio-comunitária, Sociologia da Educação, lógica sócio-comunitária, integração sistêmica, alienação, fetichismo.

Introdução

Este trabalho visa apresentar, primeiro, os objetivos e alguns dos desdobramentos da Pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-comunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”, financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que se iniciou em 2007. Em seguida, pretende iniciar a discussão anunciada no título, qual seja, sobre instrumentos teórico-analíticos que podem contribuir para a compreensão da presença (ou ausência) da lógica sócio-comunitária na Educação. Dentro desta discussão, ao final disserto sobre os conceitos de alienação e fetichismo, com base, principalmente, no marxismo.

¹ Professor do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Pesquisador do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). e-mail: luís.groppo@am.unisal.br

Concebo a lógica sócio-comunitária como a junção de dois princípios orientadores e organizadores da vida social que contribuem para a consecução de duas necessidades sociais fundamentais dos entes humanos. As necessidades: proteção e liberdade. Os princípios: comunidade e sociedade. Peço licença para explicar estas concepções com base em artigo de minha autoria:

No sentido operacional, como lógica ou princípio da vida social, a comunidade refere-se à Simbiose e Laços Territoriais, ou seja, à colaboração mais ou menos automática entre indivíduos e grupos, sob a ordem do “tácito”. A sociedade, ao consenso e comunicação, ou seja, às relações mediadas pela linguagem, diálogo e busca do entendimento, para além e até contra a ordem do tácito. O princípio comunitário tende a suprir a necessidade humana de segurança e proteção. O societário, o desejo de liberdade. Se a proteção comunitária em excesso tende a formar uma barreira contra o desejo humano de liberdade, contra a autocriação individual e a vontade de “ser mais”, entretanto, o florescimento do princípio societário não pode prescindir de uma “base” comunitária, ou seja, de uma integração material simbiótica capaz de garantir a sobrevivência e de um conjunto de valores tradicionais que erigem uma identidade coletiva. Dada sua necessária complementação, pode se considerar que as lógicas comunitária e societária visam suprir, na vida coletiva, as necessidades e os desejos fundamentais do ser humano. São, portanto, lógicas sociais que permitem a sobrevivência e a liberdade do ser humano. Podemos considerá-las, assim combinadas, como a lógica sócio-comunitária da vida coletiva (Groppo, 1º sem./2006, p. 136).

Concebo, também, que a lógica sócio-comunitária é neutralizada, manipulada ou cooptada, de modo generalizado na modernidade e contemporaneidade, pelo que chamo de integração sistêmica. Peço licença novamente para citar definição outrora já utilizada por mim:

[...] uma outra lógica social predomina atualmente: a “integração sistêmica”, que é a lógica dos artefatos, principalmente do capital e do poder, através de a atuação dos agentes do capital (mercado, grandes empresas e agências supranacionais) e do Estado. A lógica sistêmica, neste sentido, não é inerente ou imprescindível à vida social humana (ao contrário da lógica sócio-comunitária) e, para existir, coloca os seres humanos e os grupos sociais ao serviço das necessidades das “coisas” (capital e poder). (Ibid., p. 137).

Estão aí os protagonistas teóricos, conceitos e noções re-construídas e discutidas em vários momentos e escritos: lógica sócio-comunitária, lógica comunitária, lógica societária e integração sistêmica. Tais chaves analíticas se concebem em parte como tipos-ideais, já que nas situações concretas se observa a combinação destas lógicas ou

princípios da vida social.² Mas elas se assumem como ético-politicamente interessadas – o que, não necessariamente, contradiz a construção de tipos puros segundo a metodologia weberiana, já que o momento da isenção e neutralidade é o da análise dos dados a partir destes tipos-ideais construídos segundo certas preocupações, relativas a inquietações pessoais e sociais de um dado tempo-espaço (Weber, 1979). A questão que inquieta o pesquisador que propõe tais instrumentos é a possibilidade de reversão da atual hegemonia de uma dada lógica desumanizadora – a integração sistêmica -, se é possível a sua reversão.

Os instrumentos teórico-analíticos buscam compreender o sentido e os possíveis resultados de ações e intervenções educacionais. A principal preocupação é a de descrever a possibilidade do cultivo da lógica sócio-comunitária. Outra preocupação central é a de denunciar a cooptação e manipulação desta lógica pela integração sistêmica.

Diante de universos concretos complexos e vivendo múltiplas realidades e possibilidades – os mundos da educação contemporânea no Brasil, a Região Metropolitana de Campinas em especial – estes instrumentos jamais se pensam como a tipologia definitiva a trazer a redenção para a educação, nem mesmo se pensam como a chave “verdadeira” de compreensão das intervenções educativas. Elas servem como a contribuição deste pesquisador aos que buscam indícios, possibilidades e, até mesmo, a compreensão das derrotas daquelas forças e protagonistas que buscam, por meio da educação, mais humanização à humanidade.

Uma dificuldade que chegou a trazer certo desânimo ao pesquisador é a tendência da Sociologia e da Sociologia da Educação trazer mais complexidade, confusão e hermetismo a estes debates e pesquisas, em vez de redução da complexidade, compreensão e posicionamentos diante dos tumultuados cenários sócio-educacionais de nosso tempo. Tendência que chegou a dirigir a pena deste pesquisador em suas primeiras reflexões e escritos para este trabalho. Não sei até que ponto a escrita esclarecedora superou o hermetismo confuso, talvez o segundo tenha vencido sorrateiramente ainda assim... Questões burocráticas também me impeliam à escrita, e a instrumentalização coisificadora das ciências sociais costuma ser cultivada por exigências deste tipo. De todo modo, a proposta do projeto de pesquisa que está na

² Max Weber (1979) concebe o tipo ideal ou puro como construção intelectual, como um conceito produzido segundo interesses de pesquisa e problema do investigador, articulando os elementos do tipo num cosmo não-contraditório. Esta construção intelectual, num segundo momento, orienta a análise dos sentidos das ações sociais empiricamente observadas.

origem deste trabalho contemplava a construção ou o esboço dos instrumentos de análise das lógicas sociais presentes na educação. Este trabalho busca dar conta desta etapa da pesquisa, mas ela encontrou um pesquisador mais desencantado em relação aos conceitos e discussões contemporâneas das teorias sociais, e mais encantado com as possibilidades de aproximação entre o discurso científico e a prosa poética.

Terá este trabalho, ao seu final, evitado ser um mero mergulho no complexo da vida, inútil em si mesmo acaso apenas reproduza a confusão reinante no mundo das aparências? O meu desejo, no início desta redação, era encontrar feixes de luz, via palavras, para desvendar um pouco do emaranhado do real. Será que consegui encontrar estes feixes de luz sem que a necessária reverência burocrática aos muros conceituais tenha impedido o brilho dos primeiros? Torço para que a resposta seja pelo menos um sim relativo.

Este trabalho tem a seguinte estrutura: primeiro, descreve sucintamente os objetivos da pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-comunitária”; segundo, apresenta o plano de trabalho desta pesquisa, basicamente quais são os textos que se pretende escrever, bem como os que já foram escritos, e quais suas fundamentações; terceiro, apresenta um painel de possíveis instrumentos teórico-analíticos que poderiam contribuir para a compreensão da presença da lógica sócio-comunitária na educação, bem como da integração sistêmica; quarto, uma breve discussão a qual me sentia devedor, qual seja, sobre as noções de alienação e fetichismo vindas do marxismo, que muito podem contribuir para a elaboração dos instrumentos acima citados, já que identificariam processos de neutralização, cooptação e manipulação da lógica sócio-comunitária pela integração sistêmica.

1. O projeto de pesquisa

Em trabalho apresentado neste mesmo evento, no ano passado, eu descrevi detalhadamente o projeto da pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-comunitária uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”.³

Aqui vale a pena retomar os contornos principais de tal projeto: seu tema é a Sociologia da Educação Sócio-comunitária, como teoria e como empiria; teoria no sentido da busca de instrumentos teórico-analíticos que possam descrever e identificar dados processos sociais – comunitários, societários e sistêmicos – nas ações

³ O trabalho foi publicado em forma de artigo posteriormente (Groppo, 2º sem./2007).

educacionais; empiria no sentido de buscar aplicar estes instrumentos (ou seus esboços) para analisar estudos de caso sobre a Educação Sócio-comunitária na Região Metropolitana de Campinas. O objetivo teórico busca ser alcançado por revisão de bibliografia fundamental em Sociologia geral e Sociologia da Educação. O objetivo empírico com base na análise de casos estudados por dissertações desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, cuja área de concentração é justamente a Educação Sócio-comunitária. Estes estudos de caso abordam tanto as modalidades educacionais “extra-escolares”, sejam elas “não-formais”, “sociais”, “comunitárias” ou simplesmente “não-escolares”, quanto a educação escolar em sua inter-relação com as comunidades que abrigam ou envolvem as instituições escolares.

2. O plano de trabalho

Aos poucos foi se delineando um plano de trabalho para a redação dos textos ou relatórios desta pesquisa. Pensada como um sumário de um livro, abarca tanto textos que já foram escritos quanto aqueles que se pretende escrever. Entre os que se pretende escrever, alguns já foram pensados – principalmente os de caráter teórico-conceitual e de revisão bibliográfica -, e outros estão ainda mais abertos à surpresa – em especial os que virão da análise dos estudos de caso.

Descrevo abaixo o que seria o sumário do suposto relatório final da pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-comunitária”:

- 1) O olhar e a imaginação sociológica
- 2) Comunidade, sociedade e integração sistêmica
- 3) Sociologias da Educação
- 4) Lógica sócio-comunitária e integração sistêmica na educação
- 5) Fontes da Educação Sócio-comunitária
- 6) A educação sócio-comunitária fora da escola
- 7) A dimensão sócio-comunitária da educação escolar

O item 1, “O olhar e a imaginação sociológica”, pretende ser uma introdução sobre o modo, o olhar, a forma de abordar a realidade criada pelas principais tradições sociológicas; destacar-se-á a proposta de síntese entre as sociologias funcionalista, compreensiva e marxista, fecunda sugestão feita por Florestan Fernandes e herdada por

sociólogos como Octavio Ianni (1º sem./1989). Este olhar sociológico que faz uso das contribuições metodológicas de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, em especial o último, é complementado por perspectiva correlata presente em C. Wright Mills (1973) que, além de conceber a sociologia como uma investigação racional sobre a realidade social, a concebe também como uma intuição, uma qualidade de espírito, uma “imaginação”. Esta discussão já foi realizada no interior da disciplina oferecida no Programa de Mestrado em Educação do Unisal, “Sociologia da Educação Sócio-comunitária”, nos dois momentos em que foi ministrada pelo autor deste trabalho, no 1º semestre de 2006 e no 1º semestre de 2008.

O item 2, “Comunidade, sociedade e integração sistêmica”, já foi escrito e publicado em forma de artigo na revista *Comunicações* no final de 2007 (apesar da revista trazer a data de novembro de 2006), com o título “Comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação sócio-comunitária emancipatória” (Groppo, nov./2006). Neste artigo desenvolvi as principais linhas de argumento sobre o que seria a lógica sócio-comunitária e a lógica sistêmica, sem aplicá-las ainda especificamente à educação, com base em revisão bibliográfica sobre Teoria Social, buscando uma síntese talvez inovadora entre diversas tradições sociológicas, como as de Émile Durkheim – e sua busca de um princípio comunitário na modernidade –, Talcott Parsons, Max Weber e a Escola de Frankfurt – que descrevem a hegemonia da razão instrumental nas sociedades modernas. Faltava, devo reconhecer, uma discussão mais apurada com base no marxismo, em especial sobre as noções de alienação e fetichismo – o que busco fazer no final deste trabalho.

Enfim, no item 3, “Sociologias da Educação”, reporto-me mais diretamente ao pensamento sociológico aplicado à educação. Neste, com base em discussões também realizadas na disciplina “Sociologia da Educação Sócio-comunitária”, pretendo abordar diversas tradições sociológicas da educação, com suas distintas contribuições. Revela-se, tal como no item 1, uma tendência de buscar várias contribuições, às vezes bastante diferentes entre si, para compor uma síntese. Mais do que eleger uma tradição e, a partir dela, avaliar as demais – normalmente, buscando suas fraquezas em relação à tradição eleita -, a tendência aqui revelada é a de tentar encontrar em cada teorização sociológica alguma contribuição, algum desvelar sobre o fenômeno educacional.

O item 4, “Lógica sócio-comunitária e integração sistêmica na educação”, já foi em parte desenvolvido, em artigo já aqui citado (Groppo, 2º sem./2006), no qual são feitas algumas considerações sobre a presença da lógica sócio-comunitária e da lógica

sistêmica nas modalidades educacionais contemporâneas. Este item precisa ser complementado pela discussão que se pretende fazer aqui, na seqüência, qual seja, a de pensar possíveis instrumentos teórico-analíticos que permitiriam identificar processos sócio-comunitários e/ou sistêmicos, com a intenção de orientar a análise dos estudos de caso.

O item 5, “Fontes da Educação Sócio-comunitária”, será, em parte, histórico, no sentido de que busca retomar e refletir sobre práticas educacionais que, em algo ou em muito, já constituíam modalidades educacionais diferenciadas das estritamente “escolares”, bem como identificar e analisar práticas educacionais contemporâneas que assim se caracterizam. Entre estas fontes da Educação Sócio-comunitária, temos:

- a educação comunitária, presente em distintos autores e tempos, como Martin Bubber e Moacir Gadotti;
- a educação social, pensada em Karl Mannheim mais como uma espécie de educação comunitária, no sentido de fomentar laços sócio-comunitários onde haviam sido rompidos; definida em outras tradições e práticas como formas de intervenção sócio-educacional em relação a populações e indivíduos em situação de privação ou “risco”;
- a Educação Popular, dos movimentos de alfabetização popular, como aqueles advogados por Paulo Freire, às práticas das Comunidades Eclesiais de Base e outras;
- a dimensão educativa dos movimentos sociais, por meio das escolas ou outros processos não-formais e informais (cf. em especial obras de Gohn, como 2000 e 2001);
- o Serviço Social, que teve no passado uma forte e característica metodologia chamada “Desenvolvimento de Comunidade” (Ammann, 2003);
- Educação Não-formal, termo que adquiriu recentemente uma relativa hegemonia entre as práticas educacionais que se pretendem distintas das escolares;
- e, enfim, o complexo e paradoxal campo das práticas educacionais promovidas pelo chamado “Terceiro Setor” (cujos atores mais característicos são as Organizações Não-governamentais e fundações empresariais de “Responsabilidade Social”).⁴

⁴ Sobre o tema Terceiro Setor e Educação, junto com o Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, ministrei no Programa de Mestrado em Educação do Unisal a disciplina “Sociedade civil e Educação”, com diversas pesquisas e reflexões que contribuirão muito com este item, afora outras publicações já realizadas e a se realizar.

Destas fontes acima citadas é que se origina o que o Programa de Mestrado em Educação do Unisal veio chamar de “Educação Sócio-comunitária”, a saber, formas educacionais que buscavam uma maior aproximação com a vida social e comunitária fora ou em torno da escola: incluem-se aqui não apenas as formas de educação “não-escolares”, mas também as relações ou conexões estabelecidas – com ou sem intenção – entre educação escolar e ambiente sócio-comunitário.

Os itens 6 (“A educação sócio-comunitária fora da escola”) e 7 (“A dimensão sócio-comunitária da educação escolar”) conterão as análises do que considero como “material empírico” desta pesquisa, a saber, estudos de caso realizados pelas dissertações defendidas dentro do Programa de Mestrado em Educação do Unisal. As dissertações analisadas serão aquelas defendidas após o reconhecimento do Programa pela Capes (Comissão de Acompanhamento do Pessoal de Ensino Superior) e pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), ou seja, a partir de 2005, quando passa a se consolidar a Área de Concentração em “Educação Sócio-comunitária”. Pretende-se realizar, como primeiro passo, um levantamento destas dissertações, enfocando temáticas, metodologias e referenciais teóricos empregados. Tal passo contribuirá inclusive com a auto-reflexão deste Programa sobre sua produção e os caminhos de pesquisa que vêm sendo trilhados. Algumas reflexões, por exemplo, já nos permitiram algumas conclusões importantes, em especial, a busca pelo Programa de muitos docentes das escolas públicas da Região, do que resulta uma importância maior do que a esperada originalmente da educação escolar como objeto e tema de estudo das dissertações (sem, entretanto, deixar de respeitar a Área de Concentração, já que focaram aspectos sócio-comunitários de tal modalidade educativa). Outra conclusão importante, é o interesse pela temática Linguagem, Educação e Comunidade, com dissertações orientadas pelo saudoso Prof. Dr. Augusto Novaski e pelo Prof. Dr. Severino Antônio – tema que certamente deve e pode ser bastante considerado nas análises a serem feitas nestes itens 6 e 7.

3. Um esboço sobre os instrumentos teórico-analíticos para a compreensão da lógica sócio-comunitária na educação

Este item apresenta o inconveniente de ter sido pensado, e até certo ponto realizado, como uma lista de palavras-chave e conceitos. Complica a situação o uso do termo “instrumentos”, que pode soar a tecnicismo ou, tanto pior, a um receituário sobre

sintomas da vida social que trariam os indícios de certos processos de sanidade ou doença. Até certo ponto, é isto que eu trago. São os limites da pesquisa até aqui, tanto quanto a da forma de exposição por hora adotada. Mas há positivities, possivelmente.

Lembro-me de uma de minhas orientandas de mestrado que me perguntou, me pediu talvez: como identificar elementos, processos ou ações educacionais que promovem a lógica sócio-comunitária? Pesquisadores, diante de casos empíricos por vezes bastante concretos, não deixam de perguntar-se e nos perguntar sobre instrumentos de análise que vão para além de princípios teóricos e mesmo filosóficos mais gerais.

Lembro-me de Max Weber, com sua concepção dos tipos ideais, os quais ele imaginava que sempre orientavam os pesquisadores sobre o fenômeno social e cultural: todos precisam ir a campo ou desbravar as fontes sobre a vida coletiva com parâmetros que orientem a interpretação dos sentidos dos atos humanos (cf. nota 2). Em geral, chamamos tais de conceitos. Weber se refere a eles como tipos ideais. Eles não são a realidade, nem mesmo a essência ou redução da realidade ao seu fundamental. São, sim, instrumentos de compreensão, de “medição” da vida social, permitindo comparar quais são as tendências dos indivíduos e grupos quando agem, quando pensam, quando sentem.

Diante daquele pedido e diante desta concepção sobre o valor dos conceitos, decidi-me continuar a praticar esta atividade de risco. Tomara não ter criado um receituário, mas uma lista de sugestões que traga debate e reflexão, que instigue deste modo aberto e polêmico pesquisadores que querem ver indícios da emancipação na realidade educacional concreta com que se deparam.

3.1 A lógica comunitária

A lógica comunitária na educação, neste sentido, está presente em processos, ações e relações educacionais as quais buscam ou constroem elementos pertinentes à necessidade humana de segurança, cuidado e pertencimento. Arrisco-me a uma primeira lista de possíveis indícios da presença do princípio comunitário na educação:

Há cultivo da lógica comunitária em situações educacionais as quais promovem:

- a construção de valores coletivos;
- a construção de identidades;
- a construção do sentimento de pertença;
- a construção de redes e relações de proteção e segurança;

- estímulo à construção de relações de solidariedade sócio-econômica;
- estímulo à construção de redes de criação artístico-cultural.

A tentação de anunciar a questão da cooptação da necessidade de segurança pela lógica sistêmica é muito forte. Não irei resistir a um comentário. Percebe-se, por exemplo, que a construção de redes e relações de proteção e segurança pode ser um elemento cooptado pelos agentes do mercado em favor da acumulação de capital. Zygmunt Bauman (2003) demonstra como tais desejos são manipulados pelo mercado imobiliário dos condomínios e pelo mercado da segurança privada.

Retomando a lista, vê-se que sociólogos da integração social – não necessariamente sistêmica – são forte influência, seja F. Tönnies, seja E. Durkheim. Não deixam de haver também influência de estudos antropológicos clássicos e contemporâneos sobre identidade, valores coletivos, cultura, solidariedade etc.

Tais elementos, tais processos incentivadores do princípio comunitário, não são necessariamente criações de valores, identidades e solidariedades. São ou podem ser também, talvez principalmente fora dos “países centrais”, retomada, recuperação e ressignificação de valores, tradições, identidades, redes sociais e culturais. Pesquisa coordenada por Boaventura de Sousa Santos, “Reinventar a emancipação social”, em especial quando se refere a formas participativas de democracia, modos cooperativos de produção e saberes locais, indica que há muito desta recuperação e ressignificação nos caminhos que levam à emancipação das coletividades subalternizadas na contemporaneidade.⁵

3.2 A lógica societária

Por sua vez, a lógica societária está presente educação em processos, ações e relações educacionais as quais buscam ou constroem elementos pertinentes à necessidade humana de liberdade, de “ser mais”, do desejo de vir a ser algo diferente do que se é, bem como à possibilidade de transformação do ser humano e de suas coletividades, de modo a aperfeiçoar a espécie humana e os seus agrupamentos, de dar a eles maior autonomia na condução de suas vidas e destinos. Arrisco-me a uma primeira lista de possíveis indícios da presença do princípio societário na educação. Há cultivo da lógica societária em situações educacionais as quais promovem:

⁵ Além de livros, os resultados da pesquisa estão disponíveis em <http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/pt/index.html>

- a capacidade de criticar o que está dado, de modo a “desnaturalizar” as realidades, por meio da sua historicização e politização; as obras de Paulo Freire (como em 2004) e os textos de Theodor W. Adorno (como em 1986) sobre a educação contém uma defesa e mesmo um prognóstico do cultivo desta desmistificação da realidade social por meio da educação, uma educação emancipadora;
- o cultivo da interação e da comunicação entre os diversos indivíduos e grupos que compõem uma dada sociedade; trata-se de um dos principais fundamentos da educação presentes, em especial, em John Dewey⁶ (que, não à toa, influenciou a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, 1987);
- o cultivo da criatividade e da criação, em situações que buscam a ruptura ou a apropriação criativa, inovadora e mesmo contestadora dos conhecimentos, valores e obras que compõem o acervo cultural da humanidade.

Ao elaborar esta lista, dos elementos que permitiriam identificar os processos societários estimulados pela educação, fiquei inicialmente pouco satisfeito pela pequena quantidade de “instrumentos” arrolados. Por outro lado, percebi que há neles certa generalidade e abrangência, e, enfim, este trabalho ainda tem um caráter ensaístico, é ainda um esboço.

Também fiquei em dúvida se consideraria o estímulo ou cultivo da “reflexividade” como um instrumento que identificaria processos societários na educação. Anthony Giddens defende que a reflexividade é uma qualidade de espírito que promove no indivíduo a sua emancipação, já que permite ao ser humano contemporâneo a re-elaboração contínua dos seus valores, referências, conhecimentos e metas, de modo a entrar em maior sintonia com as transformações abruptas do mundo pós-tradicional.⁷ Entretanto, coloco em questão se não se trata apenas de uma instrumentalização da capacidade humana de reavaliar situações, informações e objetivos para adequar-se mais e melhor às funções e necessidades daquele sistema econômico-político que, na contemporaneidade globalizada, está em constante transformação, que é por demais instável e incerto para aceitar padrões mais fixos de comportamento, ou até mesmo a persecução de desejos humanos mais estabelecidos.

⁶ Cf. a obra “Democracia e Educação” (versão eletrônica em inglês e português disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/>).

⁷ Cf. Beck; Giddens; Lash, 1997.

3.3 A lógica sistêmica

Chego, então, ao esboço dos instrumentos que permitiriam verificar a presença da lógica sistêmica na educação, aquela ou aquelas que visam adequar ou formar o ser humano e formatar as coletividades em favor das necessidades, das “funções” dos sistemas das coisas. Coisas que, apesar de terem sido criadas pela humanidade, vêm apossar-se dela e dos seus desígnios. Tais sistemas são, em especial, o capitalismo – sistema regido pelo capital, mercadoria, mercados e instituições voltadas à acumulação e concentração de capital – e o Estado – sistema regido pelo poder, monopólio da força, conquista e manutenção exclusiva dos recursos de coerção em uma dada sociedade etc.

Esta discussão ainda está bastante em aberto, pois ela se encontra na confluência entre três tendências de teorização por parte deste autor. São estas as tendências para as quais poderia pender esta construção teórico-analítica:

- a) Considerar os processos educacionais regidos pela lógica sistêmica como o uso de técnicas que neutralizam, cooptam ou manipulam a lógica sócio-comunitária;
- b) Considerar tais processos sistêmicos como tendo certa autonomia, para além de funcionarem como mera “vampirização” ou manipulação da lógica sistêmica;
- c) Considerar a centralidade, ou, ao menos, o tom modelar dos processos de alienação e fetichismo – tais como descritos por Marx – na educação, ou seja, convertendo valores de uso (utilidades, qualidades humanas atendidas) em valores de troca (quantidade de trabalho socialmente necessário a trocar por equivalente no mercado, mercadoria).

Pretendo, no próximo item, discutir mais as possibilidades deste item “c”, sem, no entanto, mas ainda deixando em aberto a hipótese de que este seja o processo central ou mesmo modelar da lógica sistêmica na vida social (e na educação).

Antes, gostaria de descrever o que foi pensado a respeito dos itens “a” e “b” acima.

Por meio da reflexão proposta no item “a”, destacam-se os processos sócio-comunitários neutralizados, cooptados e/ou manipulados pela lógica sistêmica na educação. Na verdade, esta era a tendência a qual me inclinava inicialmente. Apresento abaixo alguns de seus possíveis desdobramentos:

- A neutralização acontece quando processos da lógica comunitária e societária são reprimidos, impedidos, desestimulados ou deslegitimados, em situações em que é preciso, por exemplo, dissolver solidariedades comunitárias ou retaliar a análise crítica de uma dada condição econômico-política;
- A cooptação e a manipulação acontecem quando procedimentos ou objetivos que tendem a criar solidariedades comunitárias ou emancipação individual são usadas para formar coletividades submissas e individualidades eficientes em relação a necessidades político-econômicas daqueles sistemas do poder e do capital.

Em relação ao segundo item, acima, valem alguns comentários e exemplos. Primeiro o “Desenvolvimento de Comunidade”, estimulado por organismos supranacionais e fundações norte-americanas, em meados do século passado, para ser, entre outros, um contraponto à mobilização sócio-política e sindical de camponeses e trabalhadores rurais. No Desenvolvimento de Comunidades, convertem-se processos de estímulo ao coletivismo e solidariedade comunitária em técnicas de neutralização da solidariedade de classe e da emancipação individual, os quais poderiam ameaçar a situação constituída. Também pode ser citada a Responsabilidade Social Empresarial, uma série de ações sócio-educativas que trazem lucratividade e marketing a empresas, fundações empresariais e um setor novo, o do “mercado social”, os quais manipulam sentimentos, desejos e qualidades, a princípio emancipatórios, como solidariedade, direito, cidadania, voluntariado etc. (Grosso, 2007). Enfim, a Educação Social, muitas vezes pensada e realizada como uma forma de inclusão de pessoas e grupos considerados à margem dos processos sócio-econômicos, tantas vezes muito mais com o intuito (em especial dos governos e agências que a patrocinam) apenas de promover controle e apaziguamento social, preservando de modo intacto as estruturas sócio-econômicas que geraram – e continuarão a gerar – aquela “exclusão” (Garcia, 2007).

Em relação ao item “b”, acima, temos processos educacionais que parecem diretamente geradores da dependência do ser humano à lógica sistêmica, criadores do homem-coisa, do homem-objeto. Inicialmente, não havia levado tanto em conta esta possibilidade. Acreditava que, no caso da educação, os processos educacionais a serviço da integração sistêmica precisariam fazer uso “desvirtuado” de processos engendrados pela lógica sócio-comunitária na educação. Contudo, observando algumas ações educacionais, não necessariamente contemporâneas, ao contrário, é possível considerar como hipótese que a integração sistêmica também tem gerado ações educacionais

próprias, específicas. Isto parece muito forte no caso dos procedimentos de controle do trabalho e de treinamento típicos, antes, do fordismo e, atualmente, do toyotismo e flexibilização. Como conceitos da filosofia social, cada contendo certa relação com tais modos de controle do trabalho, temos o poder disciplinar, antes, e o “biopoder”, mais recentemente, nos termos de Michel Foucault. Além destes, certamente, a idéia da “razão instrumental”, que de Max Weber chega à Escola de Frankfurt, em especial Theodor Adorno.

Tal possibilidade de teorização merece um tratamento mais sistematizado, que será feito em breve. Neste momento, entretanto, pretendo discorrer mais sobre a terceira possibilidade de teorização acima aventada, no item “c”, a saber, a questão da alienação e do fetichismo aplicados à educação.

4. Alienação e fetichismo

Uma importante discussão que faltou ao encontro dos meus primeiros escritos sobre a temática “comunidade, sociedade e integração sistêmica”, foi o das possíveis contribuições de Marx e do marxismo à temática, notadamente as noções de alienação e de fetichismo da mercadoria. Alguns pareceristas de trabalhos anteriores, mesmo quando severos talvez por demais, haviam indicado esta falta, visto por vezes como falha, já que estaria nestes conceitos a possível chave para compreender a subsunção – outro termo bem ao gosto do marxismo – da lógica sócio-comunitária à lógica sistêmica.

Reconheço minha falta. E por isto, aqui, de início, ousou tentar conversar com esta bela tradição de Marx e dos marxismos – ou de algumas correntes do marxismo, já que há tendências mais cientificistas do marxismo que negligenciam as noções de alienação e fetichismo. Marx, ao discutir a noção de alienação – em textos como *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (de 1844) – e o de fetichismo – em *O capital* (de 1867) – estaria descrevendo o coração do processo em que o saber e o fazer humanos são convertidos em instrumento e energia em favor de um sistema de objetos que coisificou a existência humana e deu força de sujeito ao mundo das coisas – o capital.

Se “‘fetichismo’ é o termo que Marx utilizou para descrever a ruptura do fazer” (Holloway, 2003, p. 71) de modo mais pleno, o termo que mais apareceu no “jovem Marx” é alienação. Tomado de Hegel, em Marx o conceito de alienação é utilizado para

discutir a questão da separação do ser humano em relação aos frutos de seu trabalho. O capitalismo é o momento histórico em que esta alienação vai mais longe, significando o estranhamento, o não-reconhecimento do ser humano diante das mercadorias que só são possíveis, entretanto, graças ao emprego de sua força de trabalho. Além da produção gerada pelo trabalho humano ser apropriada pelos donos dos meios de produção, os trabalhadores vêem o mundo das mercadorias, o mercado, como um sistema externo, independente de suas vontades e fazeres, os quais o oprimem e que são mesmo a fonte de sua perdição. O termo alienação também é usado pelo “jovem Marx” (como em seus trabalhos de crítica da filosofia política) e por muitos textos do marxismo, para se referir à incapacidade dos seres humanos em compreender os fundamentos da realidade social, as bases materiais e históricas do presente, ocultadas por ideologias que fazem uso de diversos mecanismos de apagamento ou ocultação do real, em especial a inversão, em que o feito (seja a mercadoria, sejam as idéias) é visto como o fazedor (seja o trabalhador, sejam as relações sócio-econômicas). As ideologias também alienam os entes humanos ao tomarem como natural o que é histórico, ao apresentarem como dado imponderável de uma Razão abstrata ou de um Progresso metafísico o que na verdade é criado pelas ações humanas (sejam tais frutos previstos ou imprevistos) e, portanto, passível de transformação.

Neste momento, gostaria de destacar os sentidos da alienação mais ligados à questão do estranhamento do trabalhador em relação aos frutos de seu trabalho, sem de deixar de lado a importância dos processos de mistificação ideológica, ambos tão presentes nas relações educacionais passadas e presentes. Tais sentidos da alienação relativos ao trabalho atingem o ápice com o conceito de fetichismo da mercadoria, uma das discussões que abre a principal obra de Karl Marx, *O capital*.

Marx demonstra que a sociedade burguesa acena com a liberdade, com a sacralização do indivíduo, com o estabelecimento de relações de tipo “societário” (nos termos usados por mim neste trabalho, pautados na consecução do humano desejo de liberdade), quando, na verdade, instalam-se relações de exploração. Estas relações são possíveis graças à necessidade da massa dos trabalhadores “livres” ter de, obrigatoriamente, recorrer aos donos dos meios de produção para garantir sua sobrevivência na forma de um salário (que, muitas vezes, mal a sobrevivência do trabalhador garante). O mecanismo, o ardil, são as relações de mercado, o mercado, no qual apenas aparentemente são indivíduos livres que se relacionam e fazem trocas, mas em que realmente são as mercadorias que se trocam e se valorizam. Por um lado, as

mercadorias vampirizam os trabalhadores, ao explorarem sua força de trabalho que se converte em valores de troca; por outro lado, as mercadorias fazem de zumbis os supostos portadores de mercadorias – incluindo os trabalhadores e seu único bem, a força de trabalho.

Marx indica também, nesta descrição, a conversão do valor de uso – em especial, a capacidade do trabalho humano criar utilidades (para o ser humano) – em valores de troca, em valores que só têm “validade” ao entrar no jogo do mercado. Os produtos, frutos da força humana, a princípio para a satisfação das necessidades humanas, tornam-se mercadorias feitas para a troca no jogo do livre mercado.

Se Marx (1999) mostrara mesmo como a fetichização ia para além do momento da exploração da força de trabalho na produção, penetrando todas as demais relações econômicas, na esfera da circulação e do consumo, John Holloway (2003) indica a ampliação do processo de fetichização para além mesmo da economia. A fetichização, pensada como a ruptura entre o fazer e o feito, não se limitaria ao momento das relações econômicas, “mas se estende a toda a sociedade” (Holloway, 2003, p. 86).

[...] no capitalismo existe uma inversão da relação entre as pessoas e as coisas, entre o sujeito e o objeto. Há uma objetivação do sujeito e uma subjetivação do objeto: as coisas (o dinheiro, o capital, as máquinas) se convertem em sujeitos da sociedade, as pessoas (os trabalhadores) se convertem em objetos. As relações sociais não o são só aparentemente, mas o são realmente entre coisas (entre o dinheiro e o Estado, entre o seu dinheiro e o meu); ao privar os seres humanos de sua sociabilidade, os transforma em “indivíduos” (ibid., p. 83).

Vê-se acima, que o processo de individuação é, em Marx, segundo Holloway, um rompimento do comunitarismo. Mercadoria e mercado generalizados instituem, e precisam instituir, o indivíduo “livre”, solto de amarras tradicionais, “naturais” do comunitarismo. Para compreender os seres humanos no “mundo das mercadorias”, “o ponto de partida para o pensamento não é a pessoa – como parte da comunidade, mas o indivíduo como pessoa com sua própria identidade distinta. [...] O indivíduo se separa da coletividade [...]” (ibid., p. 96). Entretanto, não se trata da individuação com liberdade para o indivíduo perseguir necessidades, desejos e interesses próprios, mas como liberdade formal que o permite ser proprietário de mercadorias que, enfim, o manipulam, levando-o a perseguir a acumulação de mercadorias, de capital, no jogo de livre mercado. Trata-se da submissão da liberdade do indivíduo ao sistema de mercadorias e ao capital.

A busca da compreensão da metamorfose histórica e social que dá origem ao capital leva Marx às origens da sociabilidade humana, aos tempos da comunidade “natural”, “primitiva”, aquela que um dia foi toda ela atravessada por relações sócio-econômicas tão somente fundadas na utilidade, no valor de uso. Contudo, a exploração da força de trabalho, sua conversão em valor de troca corporificado nas mercadorias, equivale ao processo de avassalamento dos comunitarismos – processo negativo de “libertação” dos trabalhadores em relação aos meios de produção, processo positivo de libertação das pessoas em relação às amarras das tradições, das formas usuais de dominação.

De fato, o processo de troca de mercadorias aparece originalmente não no seio da comunidade natural, mas sim onde ela acaba, ou seja, em seus limites, nos poucos pontos em que ela entra em contato com outras comunidades. Aqui se dá o início do comércio à base de trocas, e repercute no interior da comunidade, atuando sobre esta como um elemento dissolvente. (Marx, 1999, p. 76).

Marx está mais preocupado, nesta passagem, em mostrar a origem do dinheiro não tanto como “facilitação” das trocas, mas como decorrência do desenvolvimento da mercadoria e do valor de troca; mas indica um elemento de ruptura para com o comunitarismo, menos pela liberdade individual desenvolvida, mais pela expansão da instituição mercado, da mercadoria e do dinheiro.

Mas a dialética de Marx também precisa buscar a contradição como o momento ou a possibilidade de superação do que está dado. A contradição já está presente no fato de que o valor de troca não abole nem pode abolir o valor de uso. As mercadorias continuam sendo, de algum modo, bem útil aos seres humanos. A persistência do valor de uso indica a permanência da necessidade humana como tópico a ser considerado nas relações entre mercadorias, que vampirizam os trabalhadores e os tornam zumbis, mas não abolem necessidades e até mesmo desejos propriamente humanos. No grande turbilhão de mercadorias que se fazem e se trocam, a humanidade ao menos subjaz como fonte de energia, ferramenta e avalista do capital.

É que a fonte energética do sistema do capital é o trabalho humano, pois é a fonte dos valores de troca, para Marx. Superar a dependência dos trabalhadores ao capital é o próximo passo a ser feito pela humanidade. Superado o comunitarismo, resta superar a fase em que a humanidade vive sob a tutela das necessidades das mercadorias e do capital. Seria preciso criar a sociedade dos indivíduos realmente livres e senhores dos frutos de seu trabalho e do destino de sua produção.

Para o tema deste trabalho, já é possível indicar as contribuições do marxismo. A lógica sistêmica na sociedade opera nas relações sociais também por meio da alienação e do fetichismo, operações fundamentais de conversão, submissão e mesmo repressão da lógica sócio-comunitária aos ditames do sistema de objetos. São processos de subordinação do saber-fazer humano ao sistema das coisas já feitas ou que queiram se fazer.

Com base na reflexão feita acima sobre Marx, já é possível pensar sobre os “instrumentos” de identificação da permanência da lógica sócio-comunitária. Na verdade, são instrumentos e ao mesmo tempo “ferramentas” para o resgate e principalmente a recriação – em nova e superior etapa – da lógica sócio-comunitária.

Há, primeiro, processos de desvendamento da alienação e dos mecanismos de fetichização. O marxismo aplicado à educação foi interpretado, no século XX, principalmente como uma teoria da alienação do ser humano por meio da escolarização. Isto não é tão fortemente presente em Marx e Engels (ainda no século XIX), nem é tão forte em Antonio Gramsci (já no início do século XX), mas se torna a tônica das teorias reprodutivistas baseadas no marxismo, na segunda metade do século XX, como em Louis Althusser (cf. Groppo, 2008).

Em Marx, trata-se do trabalho aliado ao ensino, ministrando o segundo e realizando o primeiro, num mesmo local inclusive; trata-se do ensino aliando o fazer ao saber, levando à regressão do princípio fundamental da secular divisão do trabalho (entre o trabalho “intelectual” e o trabalho “manual”). Em Gramsci, trata-se de uma educação pautada no princípio do industrialismo – e não, até o que seria o nível médio do ensino, educação aliada ao trabalho industrial; gerar-se-iam indivíduos e coletividades dos trabalhadores orientados pelos valores básicos do industrialismo em um estágio mais avançado, no qual os trabalhadores pudessem se auto-gerir e produzir para o bem estar da coletividade, em vez de em favor de mercadorias que se trocam no mercado.

De modo mais abstrato, mas também mais geral e amplo, pode-se dizer que Marx e Gramsci indicam a criação e até mesmo o resgate de diferentes processos de trabalho e criação, distintos dos vigentes no mundo da divisão social do trabalho capitalista e da fetichização das relações sociais. Processos que poderiam estar centrados no prazer da criação, que permitem o auto-reconhecimento da pessoa e da coletividade nos produtos de seu visar e visando necessidades humanas (valores de uso, em vez de valor de troca). Seriam processos de trabalho e criação, de saber e fazer, bem

como de distribuição, circulação e consumo dos bens e criações, diferentes dos que vigoram no sistema de mercado, seja retomando modos comunitários, seja, talvez principalmente, estimulando formas novas de comunhão e solidariedade. Mas garantindo, principalmente a emancipação e a liberdade substancial dos indivíduos e das coletividades humanas.

Mas o principal ensinamento de uma educação desalienadora, ao promover o desvendamento da alienação do fazer e do fetichismo das relações sociais, é o ensinamento de que o mundo é feito do fazer e o fazer faz da realidade um contínuo não-ser e um vir-a-ser, de que a realidade é um constante processo de negação e superação; de que a vida e o viver dependem de processos de saber-e-fazer. Então, o que existe pode ser negado e o que não existe pode ser pensado, planejado e perseguido, criado (Holloway, 2003). É a mensagem que está em Marx, tomando a dialética de Hegel e a dotando de sentido ainda mais revolucionário, já que para Marx o processo de vir-a-ser não está contido numa Razão universal, espírito quase sagrado do tempo, mas no fazer dos seres humanos – trata-se do humanismo e do materialismo de Marx segundo Martins (2008).

Neste sentido, a desalienação possível a partir desta perspectiva fomentada por Marx e por marxistas dialéticos é um dos principais processos educacionais sob a égide da lógica societária: contém a lição da liberdade, da autonomia e da emancipação dos indivíduos e coletividades.

Conclusão

Espera-se que o trabalho tenha sido feliz em apresentar, primeiro, o estágio de uma pesquisa em construção em movimento, e, segundo, em apresentar resultados parciais, provisórios, de uma busca de instrumentos teórico-analíticos sobre a educação sócio-comunitária.

Ele apresentou os contornos do projeto de pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-comunitária”, destacando os possíveis elementos textuais de seu relatório final de pesquisa. Entre estes elementos, aqueles que partem de uma concepção de Sociologia pautada na síntese de diversas contribuições e que se vê não apenas como um raciocínio lógico-formal, mas também como intuição e sensibilidade, que passam por uma busca do princípio sócio-comunitário nas evidências da produção sociológica sobre comunidade e sociedade e que chegam a um complexo mundo da educação brasileira

contemporânea – focando em seu interior a realidade da Região Metropolitana de Campinas.

Em seguida, apresentou esboços de instrumentos teórico-conceituais que permitiriam reconhecer e compreender a lógica sócio-comunitária e a integração sistêmica em meio aos processos educacionais. Confirmou-se o caráter parcial, provisório e aberto desta investigação, temendo mesmo construir um receituário fechado, impositivo, para a classificação da realidade. Buscou-se constituir, ao menos em esboço, tipos ideais daqueles instrumentos, contribuindo antes para a compreensão do sentido das ações educacionais – com toda a sua riqueza e complexidade.

Nesta busca, temos elementos da lógica comunitária que promoveriam a segurança, a identidade e a solidariedade. Em seguida, elementos da lógica societária promotoras da liberdade, autonomia, crítica e criatividade. Mais em aberto foi a discussão sobre os instrumentos da lógica sistêmica. Três opções se descortinaram para o autor. Uma delas se rediscutiu, aquela em que lógica sistêmica reprime ou manipula a lógica sócio-comunitária. Outra se anunciou, qual seja, a de que a lógica sistêmica na educação constrói seus próprios mecanismos, para além da cooptação da lógica sócio-comunitária.

A terceira, enfim, tentou se realizar na última parte deste trabalho. Nela, foram discutidos os conceitos de alienação e fetichismo da mercadoria em Marx, interpretados como a subsunção do saber-fazer humano ao feito, ao sistema das mercadorias. Enfim, apresentaram-se possíveis contornos de instrumentos teórico-conceituais que identificariam, primeiro, a integração sistêmica – operando por meio da metamorfose das utilidades em valor de troca – e, segundo, a lógica societária – promovendo a desalienação e a reconstituição do saber-fazer humano como consecução das necessidades e desejos da pessoa e das coletividades.

Espera o autor que o trabalho suscite debates e reflexões, que de algum modo incentive pesquisadores outros – inclusive por meio da crítica e do reconhecimento dos limites deste texto – a buscar os caminhos que possam humanizar mais a educação e a própria humanidade.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (org.). **Adorno: Sociologia**. Col. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

(Garcia, Educação não-formal: um mosaico, **ano**)

GARCIA, V. A. Educação Não-formal: um mosaico. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro, Campinas; CMU, 2007, p. 31-52.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação não-formal e cultura política**, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, L. A. O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*. Ano VIII, n. 14, 1º sem./2006, p. 13-150. Disponível pelo link <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>.

_____. Comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação sócio-comunitária emancipatória. *Comunicações*. Ano 13, n. 2, nov./2006, p. 114-131.

_____. Sociologia da Educação Sócio-comunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sócio-comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP. *Revista de Ciências da Educação*. Ano IX, n. 17, 2º sem./2007, p. 109-126. Disponível pelo link <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>.

_____. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. *Revista Serviço Social e Sociedade*. p. 143-162. 2007, n. 91.

_____. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda M.; GROPPPO, Luís A. **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**, Campinas: Átomo e Alínea, 2008, cap. 5, p. 131-166.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

Habermas, Jürgen. **Teoria de la action comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.

Ianni, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 1 (1): 7-27, 1º sem/1989. Disponível em www.fflch.usp.br/sociologia/revistas/tempo-social/v1-1/Ianni11.html.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. A mercadoria. In: **Marx**. São Paulo: Nova Cultural, Col. Os pensadores, 1999, p. 57-86.

Mills, C. Wright. As ambições e as decepções do sociólogo profissional. In: FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e Sociedade. Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, EDUSP, 1973, cap. 18, p. 340-363.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais, In: Gabriel COHN (org.). **Weber**. Sociologia. Col. Grandes Cientistas Sociais –13, São Paulo: Ática, p. 79-127, 1979.

Site da Internet

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/>, consultado em 3/out./2008.

Reinvenção da emancipação social. <http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/pt/index.html> acessado em 25/set./2008).