

Alienação, fetichismo e emancipação na Educação Sócio-Comunitária

Alienation, fetishism and emancipation in the Social-Communitarian Education

Recebido: 30/04/2009

Aprovado: 29/07/2009

Luís Antonio Groppo

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

Resumo

O artigo discute sobre os conceitos de alienação e de fetichismo, com base, principalmente, no marxismo. Para isso, foram utilizadas bibliografias em sociologia da educação e obras do próprio Marx e de críticos. Os resultados encontrados serão apresentados ainda como esboços e hipóteses, pois se busca munir com referenciais e com conceitos pesquisadores que colaborem na apreensão de práticas reais e possíveis de educação e que promovam a emancipação e a solidariedade, ou seja, o princípio sociocomunitário.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Alienação, fetichismo e emancipação na Educação Sócio-Comunitária - p. 199-224
GROPPO, L.A.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária, integração sistêmica, alienação, fetichismo, emancipação.

Abstract

The article discuss about the concepts of alienation and fetishism, based, mainly, in marxism. It's founded in a bibliographic revision in Sociology of education and works from Marx and commentators. Show its results as hypothesis, trying to give to the searchers some references and concepts to the comprehension of real and possible practices of education that promote the emancipation and solidarity, or the social-communitarian principle.

Keywords

Social-Communitarian Education, systemic integration, alienation, fetishism, emancipation.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados que são 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 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e iniciado em 2007. Os resultados obtidos se referem a possíveis instrumentos teórico-analíticos que podem contribuir para a compreensão da presença (ou ausência) da lógica sociocomunitária na educação. Mais especificamente, eles tratam dos conceitos de alienação e de fetichismo, com base, principalmente, no marxismo.

A lógica sociocomunitária, em minha visão, é concebida como a junção de dois princípios orientadores e organiza-

dores da vida social – comunidade e sociedade –, os quais contribuem para a consecução de duas necessidades sociais fundamentais dos entes humanos – proteção e liberdade. Para melhor compreensão, explico-lhes essas concepções com base em um 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, 2006a, p. 136).

Considero também que a lógica sociocomunitária é neutralizada, manipulada ou cooptada, de modo generalizado na modernidade e na contemporaneidade, pelo que chamo de “integração sistêmica”:

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 - 1º Semestre/2009

Alienação, fetichismo e emancipação na Educação Sócio-Comunitária - p. 199-224
GROPPO, L.A.

[...] 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). (*idem, ibidem*, p. 137).

Assim sendo, estão apresentados os protagonistas teóricos, conceituais e nocionais (re) construídos e discutidos em fases e em escritos distintos: a lógica sociocomunitária, a lógica comunitária, a lógica societária e a integração sistêmica. Essas chaves analíticas são concebidas, em parte, como tipos ideais, visto que, nas situações concretas, observa-se a combinação dessas lógicas, ou princípios, na vida social.¹ No entanto, elas se posicionam como ética e politicamente interessadas – o que, não necessariamente, contradiz a construção de tipos puros, segundo a metodologia weberiana, já que o momento da isenção e da neutralidade é o da análise dos dados a partir desses tipos ideais construídos de acordo com certas preocupações, as quais são relativas às inquietações pessoais e sociais de um dado tempo-espço (WEBER *apud* COHN, 1979). A questão que me deixa irrequieto é a possibilidade de reversão da atual hegemonia de uma dada lógica desumanizadora, isto é, da integração sistêmica – se é que é possível a sua reversão.

Os instrumentos teórico-analíticos buscam compreender o sentido e os possíveis resultados de ações e intervenções educacionais. As principais preocupações são em descrever a possibilidade do cultivo da lógica sociocomunitária e em denunciar a cooptação e a manipulação dessa 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 –, esses instrumentos jamais são pensados como a tipologia definitiva trazida para a redenção da educação, nem mesmo como a chave “verdadeira” de compreensão das intervenções educativas. No entanto, eles servem – como contribuição de minha parte – aos que buscam indícios, possibilidades e, até mesmo, compreensão pelas derrotas das forças protagonistas, sendo que estas buscam, por meio da educação, mais humanização ao mundo.

Uma dificuldade que, momentaneamente, desanimou-me foi a tendência da sociologia e da sociologia da educação em trazer mais complexidade, confusão e hermetismo aos debates e às pesquisas, em vez de reduzi-los, assim como a compreensão e os posicionamentos diante dos tumultuados cenários socioeducacionais de nosso tempo – tendência essa perceptível em minhas primeiras reflexões e ate grafadas neste artigo. Não sei até que ponto a escrita esclarecedora superou o hermetismo confuso. Talvez o segundo tenha vencido sorrateiramente, ainda assim ficará a dúvida. Questões burocráticas também me impeliam à escrita, e a instrumentalização coisificadora das ciências sociais costuma ser cultivada por exigências desse tipo. De todo modo, a proposta do projeto de pesquisa que está na origem deste artigo contemplava a construção ou o esboço dos instrumentos de análise das lógicas sociais presentes na educação. Assim, este texto buscava relatar essa etapa da pesquisa, mas ele encontrou um pesquisador muito desencantado em relação aos conceitos e discussões contemporâneas das teorias sociais, porém mais seduzido com as possibilidades de aproximação entre o discurso científico e a prosa poética.

Terá este artigo, ao seu final, evitado ser um mero mergulho no complexo da vida, inútil em si mesmo, se, por acaso, apenas reproduzir a confusão reinante no mundo das aparências? 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 esses feixes 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 artigo tem a seguinte estrutura: é apresentado um painel de possíveis instrumentos teórico-analíticos que poderiam contribuir para a compreensão da presença da lógica sociocomunitária na educação, bem como da integração sistêmica; e, depois, uma discussão da qual me sentia devedor – qual seja – sobre as noções de alienação e de fetichismo vindas do marxismo, as quais podem contribuir muito para a elaboração dos instrumentos anteriormente citados, já que identificariam processos de neutralização, de cooptação e de manipulação da lógica sociocomunitária pela integração sistêmica.

1. Um esboço sobre os instrumentos teórico-analíticos para a compreensão da lógica sociocomunitária na educação

Esta seção apresenta o inconveniente de ter sido pensado e, até certo ponto, realizado como uma lista de palavras-chave e de conceitos, complicando, assim, a situação do uso do termo “instrumentos”, o qual pode soar como tecnicismo ou, tanto pior, como um receituário sobre sintomas da vida social, que traria os indícios de certos processos de sanidade ou de doença. Em parte, é apenas isto que eu trago: os limites da pesquisa até aqui, assim como o da forma de exposição por hora adotada. Mas há positivities, possivelmente.

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

Lembro-me de Max Weber, com sua concepção dos tipos ideais, os quais, de acordo com o que ele imaginava, 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 1). Em geral, esse ato de interpretar é chamado de conceitos, aos quais Weber se refere como tipos ideais. Eles não são a realidade, nem mesmo a essência ou redução desta ao seu fundamental. São, na verdade, instrumentos de compreensão, de “medição” da vida social, permitindo comparar quais são as tendências dos indivíduos e dos grupos quando agem, pensam e sentem.

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

1.1 A lógica comunitária

A lógica comunitária na educação, nesse sentido, está presente em processos, em ações e em relações educacio-

nais, os 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. Em minha opinião, ele pode ocorrer em situações que 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 socioeconômica;
- estímulo à construção de redes de criação artístico-cultural.

A tentação de anunciar a questão de cooptar a 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 de relações de proteção e de segurança pode ser um elemento cooptado pelos agentes do mercado em favor da acumulação de capital. Bauman (2003) demonstra como tais desejos são manipulados pelo mercado imobiliário dos condomínios e pelo mercado da segurança privada.

Retomando a lista, percebe-se que sociólogos da integração social – não necessariamente sistêmica – são fortemente influenciados, seja por Tönnies ou por Durkheim, sem esquecer, contudo, de estudos antropológicos clássicos e contemporâneos sobre identidade, valores coletivos, cultura, solidariedade etc.

Esses elementos – processos incentivadores do princípio comunitário – não são necessariamente criações de valores, identidades e solidariedades. Eles são, ou podem ser também, talvez principalmente fora dos países centrais, retomadas, recuperações e ressignificações de valores, tradições,

identidades, redes sociais e culturais. Pesquisa coordenada por Boaventura de Sousa Santos da coleção “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos”, em especial quando se refere a formas participativas de democracia, modos cooperativos de produção e saberes locais, indica que há muito dessa recuperação e ressignificação nos caminhos que levam à emancipação das coletividades subalternizadas na contemporaneidade.²

1.2 A lógica societária

A lógica societária educacional, por sua vez, está presente em processos, ações e relações educacionais, os 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 seus agrupamentos, dando-lhe maior autonomia na condução de suas vidas e destinos. Para isso, crio também uma lista de prováveis indícios da presença do princípio societário na educação, promovendo:

- a capacidade de criticar o que está dado, de modo a “desnaturalizar” as realidades por meio da sua historicidade e politização: a obra Freire (2004) e o texto de Adorno (*apud* COHN, 1986) sobre a educação contêm uma defesa, e mesmo um prognóstico, do cultivo dessa 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 presentes da educação – em especial Dewey,³ autor que, não à toa, influenciou a teoria da ação comunicativa de 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 essa lista dos elementos que permitiriam identificar os processos societários estimulados pela educação, fiquei, inicialmente, pouco satisfeito pela pequena quantidade de instrumentos arrolados. No entanto, percebi que eles possuem certa generalidade e abrangência. Desse modo, é possível dizer que este artigo ainda tem um caráter ensaístico, isto é, 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.⁴ Entretanto, questiono se não se trata apenas de uma instrumentalização da capacidade humana de reavaliar situações, informações e objetivos para a adequação, de um modo mais coerente, às funções e às necessidades daquele sistema econômico-político, o qual, na contemporaneidade globalizada, está em constante transformação, e que é por demais instável e incerto para aceitar os padrões mais fixos de comportamento, ou, até mesmo, a persecução de desejos humanos mais estabelecidos.

1.3 A lógica sistêmica

Apresento aqui um esboço dos instrumentos que permitiriam verificar a presença da lógica sistêmica na edu-

cação, isto é, aqueles que visam adequar ou formar o ser humano e formatar as coletividades em favor das necessidades e das “funções” dos sistemas das coisas – estas vêm se apossando de sua fonte criadora, ou seja, da humanidade. Tais sistemas são: o capitalismo – sistema regido pelo capital, mercadoria, mercados e instituições voltadas à acumulação e à 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.

Essa discussão ainda está não foi concluída, pois se encontra na confluência entre três tendências, assinaladas por mim, que poderiam pender para essa construção teórico-analítica:

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

Pretendo, na próxima seção, discutir mais as possibilidades do item “c”, ainda deixando em aberto a hipótese de que esse item possa ser o processo central, ou mesmo modelar, da lógica sistêmica na vida social (e na educação). Porém, antes, gostaria de descrever o que foi pensado a respeito dos itens “a” e “b”.

Por meio da reflexão proposta no item “a”, destacam-se os processos sociocomunitários neutralizados, cooptados e/ou manipulados pela lógica sistêmica na educação. Na verdade, essa 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 político-econômica;
- a cooptação e a manipulação acontecem quando procedimentos ou objetivos que tendem a criar solidariedades comunitárias ou emancipação individual são usados para formar coletividades submissas e individualidades eficientes em relação a necessidades político-econômicas daqueles sistemas do poder e do capital.

Em relação a este segundo item, valem alguns comentários e exemplos. Primeiro, o desenvolvimento de comunidade, estimulado por organismos supranacionais e fundações norte-americanas, em meados do século passado, foi, entre outros, um contraponto à mobilização sociopolítica e sindical de camponeses e trabalhadores rurais. No desenvolvimento de comunidades, convertem-se processos de estímulo ao coletivismo e de 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 socioeducativas que traz lucratividade e marketing a empresas e a fundações empresariais – e um setor novo, o do “mercado social”, o qual manipula sentimentos, desejos e qualidades, a princí-

pio emancipatórios, como solidariedade, direito, cidadania, voluntariado etc. (GROPPO, 2007a). Enfim, a educação social, muitas vezes pensada e realizada como uma forma de inclusão de pessoas e grupos considerados à margem dos processos socioeconômicos, tem o intuito (em especial dos governos e agências que a patrocinam) apenas de promover o controle e o apaziguamento social, preservando, de modo intacto, as estruturas socioeconômicas que geraram – e continuarão a gerar – aquela “exclusão” (GARCIA *apud* PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007).

Em relação ao item “b”, temos processos educacionais que parecem diretamente geradores da dependência do ser humano à lógica sistêmica, criadores do homem-coisa, do homem-objeto. Inicialmente, não considerei muito relevante essa possibilidade. Acreditava que, no caso da educação, os processos educacionais a serviço da integração sistêmica precisariam fazer uso “desvirtuado” de processos engendrados pela lógica sociocomunitária 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 e específicas. Isto parece muito forte no caso dos procedimentos de controle do trabalho e de treinamento típicos – antes, o fordismo, e, atualmente, o toyotismo e a flexibilização. Como conceitos da filosofia social, cada qual contendo certa relação com os modos de controle do trabalho, temos o poder disciplinar e o “bio-poder”, nos termos de Foucault. Além destes, há a ideia da “razão instrumental”, que chegou à Escola de Frankfurt e que foi muito explorado por Weber e Adorno.

Tal possibilidade de teorização merece um tratamento mais sistematizado, o que será feito em breve. Nesse momento, entretanto, pretendo discorrer mais sobre a terceira

possibilidade de teorização aventada anteriormente no item “c”, a saber, a questão da alienação e do fetichismo aplicados à educação.

2. Alienação e fetichismo

Uma importante discussão que faltou em meus primeiros escritos sobre a temática “comunidade, sociedade e integração sistêmica” foi o das possíveis contribuições de Marx e do marxismo às noções de alienação e de fetichismo da mercadoria. Alguns pareceristas de trabalhos anteriores, mesmo quando severos por demais, haviam indicado essa falta, visto, por vezes, como falha, já que estaria, nesses conceitos, a possível chave para compreender a subsunção – outro termo ao estilo do marxismo – da lógica sociocomunitária à lógica sistêmica.

No entanto, reconheço minha falta. Por isso, aqui, de início, tento falar dessa 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 de fetichismo. Marx, ao discutir a noção de alienação – em textos como *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2002) – e de fetichismo – em *O capital* (1999b) – estaria descrevendo o coração do processo no qual o saber e o fazer humanos eram convertidos em instrumento e energia, para favorecer um sistema de objetos que coisificava a existência humana e dava força de sujeito ao mundo das coisas – o capital.

Se fetichismo é o termo utilizado por Marx para descrever, de modo mais pleno, a ruptura do fazer, o que mais apareceu no “jovem Marx” foi o da alienação (HOLLOWAY, 2003). Tomado de Hegel, o conceito de alienação, em Marx, é utilizado para discutir a questão da separação do ser hu-

mano em relação aos frutos de seu trabalho. O capitalismo é o momento histórico em que essa alienação vai mais longe, significando o estranhamento, o não reconhecimento do ser humano diante das mercadorias, as quais só são possíveis, entretanto, graças ao emprego da força de trabalho do homem. Além da produção gerada pelo trabalho humano ser apropriada pelos donos dos meios de produção, os trabalhadores veem o mundo das mercadorias – o mercado – como um sistema externo, independente de suas vontades e fazeres, mas oprimido por estas, as quais são também 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 e as bases materiais e históricas do presente, as quais são ocultadas por ideologias que fazem o uso de diversos mecanismos de apagamento ou ocultação do real, em especial a inversão, na qual o feito (a mercadoria ou as ideias) é visto como o fazedor (o trabalhador ou as relações socioeconômicas). As ideologias também alienam os entes humanos a tomarem como natural o que é histórico, ou a apresentarem como dado imponderável de uma razão abstrata ou de um progresso metafísico o que, na verdade, é criado pelas ações humanas (frutos previstos ou imprevistos), e, portanto, passível de transformação.

Nesse momento, gostaria de destacar os sentidos da alienação mais ligados à questão do estranhamento do trabalhador em relação aos frutos de seu trabalho, mas sem 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, o que é 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 sagração do indivíduo, com o estabelecimento de relações de tipo “societário” (nos termos usados por mim, neste artigo, e pautados na consecução do humano desejo de liberdade), quando, na verdade, instalam-se relações de exploração. Estas 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 (o que, muitas vezes, mal garante a sobrevivência do trabalhador). O mecanismo e o artilho são as relações de mercado, no qual apenas, aparentemente, são indivíduos livres os que se relacionam e fazem trocas. Mas, na verdade, são as mercadorias que se trocam e se valorizam. Por um lado, as mercadorias “vampirizam” os trabalhadores ao explorar sua força de trabalho, a qual se converte em valores de troca. Por outro, as mercadorias fazem de zumbis os supostos portadores de mercadorias – incluindo os trabalhadores e seu único bem, a força de trabalho.

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

Se Marx (1999a) mostrou mesmo como a fetichização ultrapassava o momento da exploração da força de trabalho na produção e na esfera da circulação e do consumo, penetrando todas as demais relações econômicas, Holloway (2003) a indicou para além 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” (*idem, ibidem*, p. 83).

Percebe-se 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, o que é “natural” 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 [...]” (*idem, ibidem*, p. 96).

Porém 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, as quais, enfim, irão manipulá-lo, levando-o a perseguir a acumulação de mercadorias e 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” e “primitiva” – aquela que um dia foi toda atravessada por relações socioeconômicas tão somente fundadas na utilidade e no valor de uso. Contudo, a exploração da força de trabalho e a sua conversão em valor de troca corporificado nas mercadorias equivalem 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, 1999a, p. 76).

Marx está mais preocupado, nessa 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, indicando um elemento de ruptura para com o comunitarismo – menos pela liberdade individual desenvolvida e mais pela expansão da instituição mercado, da mercadoria e do dinheiro.

Porém 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, e 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, “vampirizando”, assim, os trabalhadores e os tornando zumbis, mas não abolindo as necessidades e, até mesmo, os 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.

A fonte energética do sistema do capital é o trabalho humano, pois é a 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 o mundo 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, de submissão e, mesmo, de repressão da lógica sociocomunitária 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 sobre Marx, já é possível pensar sobre os instrumentos de identificação da permanência da lógica sociocomunitária. Na verdade, eles são instrumentos e, ao mesmo tempo, ferramentas para o resgate e, principalmente, para a recriação – em nova e superior etapa – da lógica sociocomunitária.

Há 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. Isso não é tão fortemente presente em Marx e Engels (ainda no século XIX), nem é tão presente em Gramsci (já no início do XX), mas se torna a tônica das teorias reprodutivistas baseadas no marxismo, na segunda metade do século XX, como em Althusser (GROPPO *apud* MORAIS; NORONHA; GROppo, 2008).

Em Marx, isso é tratado como o trabalho aliado ao ensino, ministrando o segundo e realizando o primeiro, inclusive em um mesmo local, ou seja, é o ensino unindo o fazer ao saber, levando à regressão do princípio fundamental da secular divisão do trabalho (entre o trabalho intelectual e o manual). Em Gramsci, refere-se a uma educação pautada no princípio do industrialismo – e não, até o que seria o nível médio do ensino, educação aliada ao trabalho industrial. Desse modo, gerar-se-iam indivíduos e coletividades dos trabalhadores orientados pelos valores básicos do industrialismo em um estágio mais avançado, no qual os trabalhadores se autogeririam e produziriam para o bem-estar da coletividade, em vez de favorecer as 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, os quais são 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 permitiriam o autorreconhecimento da pessoa e da coletividade nos produtos de seu interesse, visando suas necessidades humanas (valor de uso em vez do valor de troca), e que seriam 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, principalmente, estimulando formas novas de comunhão e de solidariedade, mas garantindo a emancipação e a liberdade substancial dos indivíduos e das coletividades humanas.

Porém os principais ensinamentos de uma educação desalienadora, ao promover o desvendamento da alienação do fazer e do fetichismo das relações sociais, são de que o mundo é feito do fazer, e este faz da realidade um contínuo não ser e um devir, de que a realidade é um constante processo de negação e superação e 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, perseguido e criado (HOLLOWAY, 2003). É a mensagem que está em Marx, tomando a dialética de Hegel, e dotando-a de sentido ainda mais revolucionário, já que para aquele o processo de devir não está contido em uma razão universal, em um espírito quase sagrado do tempo, mas no fazer dos seres humanos – trata-se do humanismo e do materialismo de Marx, segundo Martins (2008).

Nesse sentido, a desalienação, possível a partir dessa 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 artigo tenha sido feliz em apresentar o estágio de uma pesquisa em desenvolvimento e em apresentar resultados parciais e provisórios de uma busca de instrumentos teórico-analíticos sobre a Educação Sócio-Comunitária.

Ele apresentou os contornos da pesquisa “Sociologia da Educação Sócio-Comunitária”, destacando os possíveis elementos textuais para o relatório final do projeto. Entre esses elementos estão: 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; e aqueles que passam por uma busca do princípio sociocomunitário 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, foram apresentados os esboços de instrumentos teórico-conceituais que permitiriam reconhecer e compreender a lógica sociocomunitária e a integração sistêmica em meio aos processos educacionais. Confirmou-se o caráter parcial, provisório e aberto dessa investigação, tendo mesmo construir um receituário fechado e impositivo para a classificação da realidade. Buscou-se constituir, ao menos em esboço, tipos ideais de instrumentos, contribuindo para a compreensão do sentido das ações educacionais, com toda sua riqueza e complexidade.

Nessa busca, temos elementos da lógica comunitária que promoveriam a segurança, a identidade e a solidariedade. Em seguida, a lógica societária, que seria promotora 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: a primeira se rediscutiu – aquela em que lógica sistêmica reprime ou manipula a lógica sociocomunitária; a segunda se anunciou – a de que a lógica sistêmica na educação constrói seus próprios mecanismos para além da cooptação da lógica sociocomunitária; e a terceira, enfim, tentou se realizar na última parte

deste artigo. Nesta, foram discutidos os conceitos de alienação e de fetichismo da mercadoria em Marx, interpretados como a subsunção do saber fazer humano ao feito, ao sistema das mercadorias. Por fim, apresentaram-se os 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 texto suscite debates e reflexões e que, de algum modo, outros pesquisadores – inclusive por meio da crítica e do reconhecimento dos limites deste texto – busquem os caminhos que possam humanizar mais a educação e a própria humanidade.

Notas

¹ Max Weber (*apud* COHN, 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 em um cosmo não contraditório. Essa construção intelectual, em um segundo momento, orienta a análise dos sentidos das ações sociais empiricamente observadas.

² Além de livros, os resultados da pesquisa estão disponíveis em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/pt/index.html>>.

³ Conforme a obra *Democracia e Educação* (versão eletrônica em inglês e português, disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/>>).

⁴ Conforme Beck, Giddens e Lash (1997).

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno: sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

AMMANN, S.B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

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

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/>>. Acesso em: 3 de outubro de 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

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

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 2000.

GROPPO, L.A. O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, ano VIII, n. 14, p. 13-150, 1º sem./2006a. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_14.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2009.

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

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

_____. 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. 17b, p. 109-126, 2º sem./2007b. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_17.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2009.

_____. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, R.; NORONHA, O.M.; GROppo, L.A. *Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares*, Campinas: Átomo e Alínea, 2008. p. 131-166.

HOLLOWAY, J. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viramundo, 2003.

HABERMAS, J. *Teoria de la action comunicativa*. Madri: Taurus, 1987.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1º sem/1989. Disponível em: <www.ffch.usp.br/sociologia/revistas/tempo-social/v1-1/Ianni11.html>. Acesso em: 29 de março de 2009.

MARTINS, M.F. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade*. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Tradução de Alex Marins. São Paulo, Martin Claret, 2002.

_____. *A mercadoria*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os pensadores).

_____. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b. vol. I e II.

Mills, C.W. As ambições e as decepções do sociólogo profissional. In: FERNANDES, F. (Org.). *Comunidade e sociedade*. Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, EDUSP, 1973. p. 340-363. REINVENÇÃO DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL (RES). Disponível em <<http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/pt/index.html>>. Acesso em: 25 de setembro 2008.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. (Org.). *Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).