

**MAIÊUTICA  
SOCIOLOGIA E  
FILOSOFIA**



**UNIASSELVI**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito  
89130-000 - INDAIAL/SC  
www.uniassevi.com.br

## **REVISTA MAIÊUTICA**

Sociologia e Filosofia

**UNIASSELVI 2018**

**Presidente do Grupo UNIASSELVI**

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

**Reitor da UNIASSELVI**

Prof. Hermínio Kloch

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial**

Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância**

Prof.<sup>a</sup> Francieli Stano Torres

**Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância**

Prof. Érico Coelho Ribeiro

**Pró-Reitor de Pós-Graduação**

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

**Editor da Revista Maiêutica**

Prof. Luis Augusto Ebert

**Comissão Científica**

Prof.<sup>a</sup> Luciane da Luz

Prof. Gesiel Anacleto

Prof. Márcio José Cubiak

Prof. Kevin Daniel dos Santos Leyser

Prof. Roberto Rivelino Rautenberg

Prof. Rafael Garcia dos Santos

Prof. Jairo Demm Junkes

Prof. Kelvin Custódio Maciel

Prof.<sup>a</sup> Ana Claudia Moser

Prof.<sup>a</sup> Nívia Feller (Colaboradora Externa)

Prof. Sandro Luiz Bazzanella (colaborador Interno e externo)

**Editoração e Diagramação**

Matheus Cristi

**Capa**

Cleo Schirmann

**Revisão Final**

Bianca Suliee Korc Corrêa

Kelly Pinheiro Ferreira

**Publicação On-line**

**Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci**

# Apresentação

---

A revista Maiêutica dos cursos de Ciências Humanas e Sociais é uma publicação anual de caráter científico do Centro Universitário Leonardo DaVinci. Idealizada em 2013, a Maiêutica tornou-se realidade em 2014, com sua primeira edição, tratando especificamente de artigos produzidos pelos acadêmicos e professores (especialistas, mestres e doutores) dos cursos de Filosofia, Ciência Política e Teologia. Neste primeiro momento, este periódico tinha o objetivo único de abrigar esses artigos, como uma espécie de repositório.

Hoje, em sua quarta edição a nossa revista Maiêutica apresenta à sociedade acadêmica artigos e resenhas de temas distintos, porém todos inseridos no âmbito dos conteúdos programáticos dos cursos de Sociologia, Filosofia, Ciência Política e demais produzidos na área das ciências humanas e sociais. A meta deste periódico é articular iniciação científica, extensão e ensino, publicando trabalhos de docentes e discentes, abrangendo produção de iniciação científica, monografias, artigos científicos, artigos de revisão, resenhas, anais e outras modalidades de trabalhos acadêmicos que reflitam as possibilidades de fazer ciência, praticados e pretendidos pela Uniasselvi no âmbito das ciências humanas e sociais.

Desta forma, a revista busca o desenvolvimento da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e seus múltiplos diálogos e verticalidades. Nesse sentido, a revista está aberta a ideias e a abordagens emergentes, criando laços entre o conhecimento e a sociedade.

Por este motivo a revista Maiêutica de Ciências dos cursos de Ciências Humanas e Sociais agradece aos seus colaboradores, desejando-lhes inspiração e aprofundamento nas pesquisas, esperando o crescimento de todos, o reconhecimento da qualidade de suas produções e a inserção de novos saberes no âmbito das ciências humanas e sociais.

**Professora Luciane da Luz**  
**Coordenação**





## SUMÁRIO

### **1 A ECONOMIA E AS RELAÇÕES MORAIS - The economy and moral relations**

Jucilene Paula Silva

Sandro Luiz Bazzanella ..... 7

### **2 A FILOSOFIA E A FÍSICA TRANSCENDENTE - Philosophy and the transcendent physics**

Cesar Fernando Michel

Marcus Hübner..... 19

### **3 A CONTRIBUIÇÃO DE ÉMILE DURKHEIM PARA A SOCIOLOGIA: o conceito do fato social - The contribution of Émile Durkheim to sociology: the concept of social fact**

Luiz Carlos de Carvalho Filho

Márcio José Cubiak..... 25

### **4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS - LDB, PPP, PNE - Educational policies – LDB, PPP, PNE**

Raquel de Souza Barbosa..... 33

### **5 RUSSEL E A ÉTICA ENTRE OS SÉCULO XIX E XX: a ética e a sua crítica ao homem bom - Russel and ethics between the XIX e XX centuries and his criticism of the good man**

Jairo Demm Junkes ..... 41

### **6 VIOLÊNCIA NO CAMPO X DIREITOS HUMANOS NO SUDESTE PARAENSE - Violence in the field x human rights in the Pará's southeast**

Alyne da Silva Pacheco

Ana Ires Ferreira Coelho

Antônio Augusto da Costa Severo

Roberto Rivelino Rautenberg..... 47

### **7 VIOLÊNCIA ESCOLAR E SIMBÓLICA - School and symbolic violence**

Tulio Galastri ..... 57



# A ECONOMIA E AS RELAÇÕES MORAIS

## The economy and moral relations

Jucilene Paula Silva<sup>1</sup>  
Sandro Luiz Bazzanella<sup>2</sup>

**Resumo:** Compreender as relações que se estruturam na contemporaneidade consiste em uma tarefa inexorável, principalmente no que diz respeito às relações da economia com o mundo e seus desdobramentos nas relações individuais e públicas. Uma das características das sociedades contemporâneas é o consumo, que se reflete em questões políticas e éticas e compreender seus impactos e desdobramentos diante do mundo e das relações do homem em sociedade e consigo mesmo, revela-se uma das urgências na atualidade. A financeirização da vida se manifesta na contemporaneidade na forma de uma sociedade individualizada, em que cada pessoa se concentra na sua própria condição de subsistência como um fim em si mesmo. A economia adquire papel central nas sociedades e acaba orientando e direcionando as ações no mundo globalizado. Apesar das novas formas de entender o mundo e da racionalização da vida, que afasta do ser a crença no que transcende a matéria, o homem contemporâneo não abandona a crença, a fé, mas a transfere para a economia, ou seja, se antes a finalidade dos indivíduos se apresentava no alcance da vida eterna, na atualidade, a finalidade existencial se concretiza na economia, no mercado como ente transcendente com resultados práticos e imediatos, delineando as relações sociais e morais, promovendo o esvaziamento do espaço público, além de direcionar as relações políticas.

Palavras-chave: Economia. Consumo. Relações morais. Política. Ética.

**Abstract:** Understanding the relations that are structured in contemporaneity consists in an inexorable task, mainly in what concerns to the relations of the economy with the world and its unfoldings in the individual and public relations. One of the characteristics of contemporary societies is consumption, which is reflected in political and ethical issues. Understanding its impacts and unfolding in the face of the world and man's relations with society and with himself is one of the urgencies of our times. The financialization of life manifests itself in the contemporary world in the form of an individualized society in which each person focuses on his own subsistence condition as an end in itself. The economy acquires a central role in societies and ends up guiding and directing actions in the globalized world. In spite of the new ways of understanding the world and the rationalization of life, which moves away from being the belief in what transcends matter, contemporary man does not abandon belief, but faith transfers it to the economy. In other words, if the purpose of individuals was to reach eternal life, today the existential purpose is concretized in economics, in the market as a transcendent entity with practical and immediate results, delineating social and moral relations, promoting the emptying of space Public relations, in addition to directing political relations.

Keywords: Economics. Consumption. Moral relationships. Policy. Ethic.

## Introdução

As relações que se estruturam na contemporaneidade relacionadas ao comportamento moral dos indivíduos, em certa medida são orientadas a partir de questões econômicas e financeiras. Em sua variável financeirizada há um fator moderador e um regulador do comportamento das pessoas, que é uma evidência do que é economia. Desconsideram a perspectiva

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Ciências Sociais da Universidade do Contestado – UnC, campus Mafra, membro do grupo de pesquisa em Ciências Humanas/Giorgio Agamben – CNPq. Membro do Projeto de Iniciação Científica – PIVIC. E-mail: juci.pessoal@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia (FFCLDB/RS). Mestrado em Educação e Cultura (UDESC/SC). Doutorado em Ciências Humanas (UFSC). Atualmente exerce as funções de professor pesquisador no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado e de Supervisor de Disciplinas do Curso de Filosofia EAD na UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci) de Indaial/SC. E-mail: sandro@unc.br; sandro.bazzanella@uniasselvi.br

---

de que a economia se apresenta como ciência social e moral e, portanto, fundada em pressupostos éticos e políticos.

O esvaziamento do espaço público, a sobreposição de interesses na esfera pública, assim como a busca pela felicidade pautada no consumo, denuncia a urgência da discussão sobre os impactos da economia sobre as relações sociais e morais. Compreender a estruturação da economia, variações conceituais e práticas pelas quais passou no decorrer do tempo social e histórico se faz necessária para fundamentar a discussão das problematizações advindas com a dinâmica econômica característica do capitalismo e, por extensão, as modificações impostas às concepções de trabalho. Nesta perspectiva, a divisão social do trabalho representa uma das variáveis destas modificações, representando uma profunda reorganização social e por necessária decorrência no comportamento dos indivíduos.

No transcorrer das inúmeras transformações civilizatórias, constata-se que o conceito de economia apresenta em cada contexto definições peculiares. Assim, em alguns casos é abordado como mera aplicação de recursos produtivos. Apresenta-se também como ciência que pretende compreender, interferir e modificar as relações individuais, as relações públicas, ou mesmo entre povos e nações.

### **As relações entre trabalho e economia**

As necessidades biológicas e vontades múltiplas dos homens movimentaram e continuam movimentando o mundo, pois inúmeras transformações ocorreram motivadas pelas angústias e necessidades humanas. Neste sentido é possível destacar o trabalho, que sempre esteve na constituição do humano e das relações humanas. A forma como os indivíduos se relacionam com a realidade está baseada nas projeções, ou seja, a realidade é entendida como reflexo do pensamento humano, logo o trabalho se torna uma projeção daquilo que cada ser humano entende como sentido de sua vida individual e social, não obstante, este atribui uma espécie de finalidade à existência, refletindo problemas complexos constitutivos que acolhe a vida humana em suas múltiplas potencialidades.

Segundo o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o homem nasce livre, mas está cercado por uma série de mecanismos que impossibilitam o pensamento e a liberdade, pois segundo ele, o homem está coagido e constringido a pensar e agir, e é escravo da submissão. No século XVIII, Rousseau apontava o problema da propriedade privada como causa da desigualdade. Logo, o primeiro que cercou uma porção de terra e chamou de sua, acabou por confirmar a relação de desigualdade, o trabalho desta forma se torna a alternativa, uma forma de minimizar as desigualdades. Estas disparidades relacionadas à desigualdade, à medida que aumentam, evidenciam as desigualdades, condições de exploração e escravidão, conforto, luxo e riqueza. Moldando o comportamento humano através das relações de trabalho e consumo.

O resultado do trabalho passa desta forma a ter um novo sentido. Na visão do sociólogo alemão Karl Marx (1818-1883), a alienação<sup>3</sup> relacionada ao trabalho, vincula-se à vida em sua dimensão econômica. Assim, o resultado do trabalho humano é assimilado pelo capital. Neste contexto, o homem se torna uma forma de transformá-lo em capital. O homem passa a ser produtor, ou meramente reproduzidor de uma realidade determinada pela economia reduzida em sua concepção à condição de Capital. Sob tais pressupostos, o ser humano se apropria de algo de

---

<sup>3</sup> A alienação é um processo de exteriorização de uma essência humana e do não reconhecimento desta atividade enquanto tal. Marx retrata a alienação, 1) em relação ao produto do trabalho, 2) no processo de produção, 3) em relação à existência do indivíduo enquanto membro do gênero humano e 4) em relação aos outros indivíduos.



---

um mundo que não é idealizado e materializado por ele, mas de um mundo idealizado e materializado pelo capital, logo o trabalho é a peça fundamental para a movimentação e constituição econômica do mundo no qual se encontra inserido.

Nas perspectivas do pensamento de Marx, as ideologias se caracterizam como visão unilateral de mundo e sociedade, refletindo de forma hegemônica a visão das classes, as ideologias que representam apenas uma visão, que reflete a visão de mundo apenas daqueles que estão no comando, uma distorção daquilo que de fato acontece nas relações produtivas. Desta maneira, só faz sentido falar em capital quando as relações estão caracterizadas pela exploração da mão de obra assalariada, cuja finalidade é o acúmulo de capital. Desta maneira, através da história e do tempo, o homem molda sua vida e sua relação com os demais seres humanos se orientando pelas condições do trabalho, logo esta condição se torna essencial e atinge a posição de identificação do próprio ser, ou seja, a partir da necessidade do trabalho o homem passa a se identificar através da função que exerce e passa a orientar suas relações morais a partir das relações constituídas a partir do trabalho.

As relações morais orientam o comportamento humano em sociedade. A partir do momento em que o trabalho passa a exercer centralidade na vida humana, passa a orientar as relações entre os indivíduos, por conseguinte, as relações morais. A economia, que na atualidade se expressa na forma de uma transcendência, interfere e afeta de forma direta a vida dos indivíduos, das comunidades, de povos e dos países submetidos à lógica da globalização.

Não obstante, a economia transcende os limites éticos. Neste caso, a ética está relacionada à definição de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), que em sua clássica obra *A política*, enfatiza a relação entre política e ética, em que a primeira se apresenta como reflexo da segunda. A política é, portanto, conduzida pela ética, pela virtude dos homens comprometidos com o bem público. Na contemporaneidade, a dificuldade consiste em delimitar as abrangências da economia em relação à política e em encontrar uma concepção que não a assuma como transcendência que usurpa o poder decisório da política. As relações econômicas, em sua perspectiva financeirizada na forma virtual e global, afeta diretamente a vida das pessoas, pois suas relações cotidianas, orientadas pela dinâmica da produção e do consumo, incide diretamente na privatização dos indivíduos, no esvaziamento da esfera pública.

### **A origem da economia e os sistemas de mercado**

No berço da civilização ocidental, a economia estava restrita à administração da *Oikos*<sup>4</sup>, sendo apenas uma parte das interações sociais que ocorriam na *pólis*<sup>5</sup>. Na obra *A Política*, Aristóteles define as partes que formam o Estado e aborda a economia doméstica, detalhando os bens que servem para a manutenção da família. Logo, estes mesmos bens fazem parte da economia, o acúmulo da riqueza somente poderia ocorrer se alguém pudesse se prevalecer do outro. Neste contexto, o escravo se torna um instrumento para a finalidade, que é o acúmulo, um meio para a produção de riquezas.

Não obstante, Aristóteles faz uma distinção entre duas ciências, uma denominada ciência econômica e a outra ciência da riqueza. Enquanto uma se refere à subsistência do homem,

---

<sup>4</sup> Oikos era uma unidade social e de produção que comportava, em primeiro lugar, pessoas: uma família nuclear composta por pai, mãe e filhos. Esta família se organizava de acordo com uma hierarquia rígida, na qual o pai era o senhor da casa, que tinha poder absoluto sobre todos os demais e sobretudo o que ocorria no oikos.

<sup>5</sup> Segundo a filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975): “A pólis propriamente dita, não é a cidade em sua localização física; é a organização do povo originária daquilo que se faz e se fala em conjunto; e o seu espaço verdadeiro se estende entre os homens que vivem juntos com essa finalidade, não importa o lugar em que se encontrem” (A condição humana. 2007: 37-47).

---

que trata das questões de manutenção da vida, a outra se prevalece do lucro e da acumulação de riquezas. “Nenhuma delas dispõe de meios infinitos em número e grandeza; ora, a riqueza é a quantidade de meios ou instrumentos próprios para a administração de uma família ou Estado” (ARISTÓTELES, 1997, p. 21). Neste sentido, as relações que ocorrem não estão determinadas pela economia, mas a economia é apenas parte das interações. Além de reconhecer que ambas devem possuir limites e uma não deve se sobrepor à outra.

Com o aumento da concentração de pessoas nas cidades, a permuta antes realizada pela simples necessidade de troca, aos poucos dá lugar à cobiça e ao desejo de riqueza, os comerciantes passam a acumular capital. Aristóteles descreve este processo relacionando o aumento das cidades e a mudança no comportamento das pessoas e dos comerciantes da época. “Vê-se, pois, que na primeira sociedade, a da família, o comércio era inútil; a necessidade só se fez sentir quando a sociedade se tornou mais numerosa” (ARISTÓTELES, 1997, p. 21). Outro aspecto que se apresenta no comportamento dos indivíduos e nas alterações que ocorreram nas cidades gregas, se relaciona a invenção da moeda. “Comércio retalhista, que talvez tenha sido feito primitivamente de um modo muito simples, mas na qual a experiência introduziu mais arte após, quando melhor se conheceu onde se deveria ir buscar objetos de troca e o que se precisava para ter um lucro maior” (ARISTÓTELES, 1997, p. 22).

Não obstante, esta nova forma de permuta apresentou algumas barreiras éticas. As modificações poderiam ser explicadas através do desejo infinito que o homem possui, a finalidade se torna uma vida com conforto material, e o bem viver é substituído pela realização nas coisas. Novamente, segundo Aristóteles: “é que se pensa em viver, e não em bem viver; e, sendo esse desejo ilimitado, procura-se multiplicar ao infinito os meios de o realizar” (ARISTÓTELES, 1997, p. 23).

Por outro lado, a ciência econômica possui outra perspectiva, e ainda segundo Aristóteles, “aquela que se relaciona com a natureza só se ocupa com a subsistência: ela não é, como a outra, sem limites, ao contrário, tem seu termo” (ARISTÓTELES, 1997, p. 23). Não obstante, é possível identificar nas palavras de Aristóteles a preocupação com a acumulação, e que uma se sobreponha à outra, ou seja, que a condição de vida e felicidade sejam sufocadas pelo desejo do ter, e aos poucos o bem-viver decorrente da afirmação e permanência da dimensão pública resultante da atividade política seja posto de lado. E ainda nesta direção, que o cuidado de si seja substituído pelo cuidado com as coisas, e esta relação transformaria o homem em mero instrumento de realização de desejos relacionados à acumulação.

Na Idade Média, a economia tinha a incumbência de garantir a subsistência do ser humano inserida na comunidade, cujos esforços prioritários se vinculavam à prática da virtude em função da promessa cristã de salvação. A atividade de produção se centrava na economia agrária, exercendo forte influência na forma de pensar dos indivíduos, assim como na política e na economia, a igreja imperava determinando as relações morais e sociais.

Na modernidade, a economia assumiu a centralidade do espaço público e passou a ser uma preocupação social, constituindo-se como determinante na forma de vida dos indivíduos e das relações sociais. Sob tais pressupostos, torna-se central refletir e procurar compreender como a economia se tornou condição vital na atualidade.

No final do século XIX, as relações econômicas foram se modificando, o relacionamento do indivíduo com a mercadoria sofre transformações, se antes o consumo estava baseado na subsistência, na concepção neoclássica<sup>6</sup>, o indivíduo passa a buscar a utilidade nos bens que

---

<sup>6</sup> Os Neoclássicos ou teoria neoclássica surge a partir de 1870 com um grupo de economistas que propõem estudar a alocação ótima dos fatores de produção em seus alternativos destacando o princípio marginal na produção. Por essa óptica os agentes são maximizadores, os consumidores querem bens úteis e os produtores querem ter mais lucro. Assim, as decisões dos agentes (consumidores e produtores) dependem do custo-benefício proporcionado por suas escolhas. Quanto mais útil, mais valorizado, e quanto maior o lucro, maior a produção.

---

consome. A compreensão sobre as transformações que ocorreram nas relações entre o homem e a economia partem da própria definição de economia<sup>7</sup>. De acordo com o conceito atual de economia é possível estabelecer duas problematizações no cenário econômico atual, pois apresenta os indivíduos como protagonistas nos processos de escolhas e aplicação dos recursos produtivos.

Para a primeira problematização, tem-se a motivação econômica a partir das escolhas individuais. Nesta perspectiva, apresenta-se a seguinte questão: Quais motivos levariam um indivíduo a optar por um bem ou serviço dentro da perspectiva econômica? Quanto à segunda problematização, o ponto inicial centra-se nas necessidades humanas, as definições atribuídas têm por base os bens de consumo, produtos e serviços. Assim, apresenta-se a questão: Os indivíduos de fato possuem necessidades de certos serviços ou produtos? Estas questões são importantes para a compreensão da centralidade que a economia possui na vida das pessoas na atualidade.

Cada sociedade se organiza de acordo com suas convicções, estabelece regras, normas e leis que são frutos de sua própria cultura. Cada região ou país possui seu próprio conjunto de regras, normas, leis e crenças. Entretanto, com a globalização estas diferenças se atenuam, e todas as nações, por mais distantes que estejam, praticamente em sua totalidade são movidas e direcionadas pelas categorias econômicas globais e acabam por validar estas condições, a origem deste fenômeno, ou seja, a universalização da economia, não se configura apenas na contemporaneidade, mas se apresenta em longo período histórico da trajetória de povos e civilizações. A novidade na contemporaneidade é a virtualidade global da economia do crédito e seus imperativos sobre a política.

Os questionamentos, segundo o filósofo húngaro Karl Polanyi<sup>8</sup>, com a formação da teoria neoclássica se direcionavam na preocupação em distinguir os termos que definiam a economia em formal e substantiva. Segundo ele, Carl Menger<sup>9</sup> (1840-1921), em sua obra *Princípios de Economia Política*<sup>10</sup>, publicada em 1871, definiu a economia como provedora do sustento do homem (POLANYI, 2013). Entretanto, nos moldes em que se encontrava a produção de bens e serviços da sociedade da época, a produção não seria suficiente para atender às demandas dos indivíduos. Nas palavras de Menger apud (POLANYI, 2013): “A economia cuidava da alocação de meios insuficientes para prover o sustento do homem”. Desta forma, Menger em sua definição denotou a importância de maximizar a produção introduzindo as sociedades em sistemas de mercado<sup>11</sup>.

Quando Polanyi (2013) analisa a economia e aprofunda suas análises em torno dos estudos de Carl Menger, aponta que Menger decidiu suprimir toda a obra *Princípios*, por perceber que não havia considerado em seus estudos as sociedades consideradas primitivas ou arcaicas.

---

<sup>7</sup> “A economia pode ser definida como a ciência social que estuda como o indivíduo e a sociedade decidem empregar recursos produtivos escassos na produção de bens e serviços, de modo a distribuí-los entre as pessoas e grupos da sociedade, a fim de satisfazer às necessidades humanas. Em qualquer sociedade, os recursos ou fatores de produção são escassos; contudo as necessidades humanas são ilimitadas, e sempre se renovam. Isso obriga a sociedade a escolher entre alternativas de produção e de distribuição dos resultados da atividade produtiva aos vários grupos da sociedade” (VASCONCELLOS; GARCIA, 2004, p. 2).

<sup>8</sup> Karl Paul Polanyi (1886-1964) foi um filósofo social, historiador da economia, antropólogo econômico, sociólogo e economista político húngaro.

<sup>9</sup> Professor de Economia Política da Universidade de Viena e fundador da Escola Austríaca de Economia.

<sup>10</sup> Título original em alemão *Grundsätze der Volkswirtschaftslehre*.

<sup>11</sup> A economia de mercado é o sistema social baseado na divisão do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Todos agem por conta própria; mas as ações de cada um procuram satisfazer tanto as suas próprias necessidades como também às necessidades de outras pessoas. Ao agir, todos servem aos seus concidadãos. Por outro lado, todos são por eles servidos. Cada um é ao mesmo tempo um meio e um fim; um fim último em si mesmo e um meio para que outras pessoas possam atingir seus próprios fins.

---

Estas sociedades não estavam contidas nesta maximização, várias relações de produção aconteciam sem ter como objetivo o lucro. Neste caso, pode-se citar o estudo de Bronislaw Malinowski (1884-1942), no livro *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922). O capítulo sobre o *Kula* descreve as relações de troca que ocorriam através das navegações. Entretanto, o objetivo não era obter lucros, mas de subsistência, ou ainda, de culturas da Antiguidade consideradas superiores pelo fato de serem dotadas de riqueza e não terem feito parte de um sistema de mercado.

Confrontado pelas Ciências Sociais, pela Antropologia e pela Sociologia, Menger limita a aplicação de seus princípios que estruturam suas análises, seu modo de conceber o mundo e as relações que o constituem. Durante 50 anos revisou sua obra deixando um manuscrito publicado postumamente, em Viena, no ano de 1923. Na edição póstuma, conforme descrito por Karl Polanyi (2013), Menger destina um dos capítulos para explicar duas “vertentes elementares” da economia, denominadas de técnica e economizadora. A economizadora é proveniente da insuficiência de meios, enquanto a técnica é decorrente dos requisitos físicos da produção, mesmo os meios sendo suficientes ou não. Menger também argumenta que apesar de ocorrerem juntas e raramente serem encontradas de forma separada, suas fontes são diferentes em sua essência e independentes uma da outra.

O ponto considerado crucial por Polanyi, relacionado a Menger, se refere às distorções que sua obra sofreu. O termo “*wirtschaftend*”, que na obra original tinha o significado de “*engajado na atividade econômica*”, acabou sendo definido como *economizador*. Segundo Karl Polanyi (2013), essa nova concepção acabou sendo incorporada pela economia neoclássica. “A economia neoclássica se baseou no novo significado, enquanto o significado antigo, material ou substantivo, desapareceu aos poucos da consciência e perdeu sua identidade no pensamento econômico” (POLANYI, 2013, p. 68). Não obstante, essa definição acabou considerando o homem apenas enquanto possuidor de necessidades ilimitadas e a produção com recursos limitados, definição utilizada hoje para o conceito de economia.

A definição incorporada pela economia apresenta elementos relacionados às necessidades humanas. Porém o conceito de necessidade apresentado pela economia é diferente dos preceitos filosóficos e psicológicos, ou seja, a partir da concepção neoclássica de economia, entende-se que cada indivíduo possui suas próprias formulações do que é ou não necessário, e ainda de acordo com este conceito, os recursos para produção dessas necessidades seriam limitados. Desta forma, a definição aponta para o fato de que todas as necessidades humanas teriam uma finalidade econômica. Este reducionismo na concepção de economia permitiu introduzir um significado ao termo, que rapidamente se difundiu e passou de uma interação, sendo apenas uma parte do corpo social, um orientador político e econômico da vida das pessoas.

Neste contexto, à dinâmica de mercado atribuiu-se a regulação das relações econômicas, de produção e distribuição da riqueza produzida, e seus desdobramentos geraram e continuam gerando desigualdades sociais, políticas e econômicas no âmbito da organização das sociedades. As diversas motivações que incitam os indivíduos a escolher sobre determinada coisa ou algo, podem não ser apenas de cunho material. Admitir um determinismo econômico é reduzir as relações sociais apenas às condições de trabalho, renda, produção e consumo, ou seja, a economia não se aplica como único fator de análise para definir o indivíduo e sua organização social.

Sob tais condições, os mecanismos de mercado começaram a regular as relações econômicas e políticas que se tornaram indispensáveis à vida do corpo social. Para a economia, em sua concepção neoclássica o homem passa a ter sua vida regulada nos sistemas de mercado. Suas decisões e relações se consolidaram em seus aspectos privados na dinâmica de produção e consumo. O ser humano se torna apenas um meio para produzir e consumir e as sociedades passam a fazer parte dos sistemas econômicos, relacionando a dinâmica aos interesses da economia.

---

## As relações morais resultantes da economia

A partir da concepção e da centralidade da economia na contemporaneidade, o indivíduo se torna apenas parte de um processo, um meio para atender demandas externas a ele, o que está em jogo não são mais as suas atitudes enquanto um fim em si mesmo, mas sim as suas atitudes como um mero meio para que o capitalismo se mantenha em funcionamento. Questões éticas são levantadas a todo o momento, porém com pouca efetividade nas relações. Para os pensadores da escola de Frankfurt<sup>12</sup>, que se debruçaram sobre as questões do consumo da produção, a valorização dos meios potencializando a razão instrumentalizada acabava por consumir o sujeito através das indústrias, onde neste mesmo cenário a ciência e a técnica acabavam por servirem ao capital.

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman<sup>13</sup>, em seu livro *Vida a Crédito*, publicado no Brasil em 2010, os problemas que são gerados pela forma de consumo capitalista, entre eles a desigualdade, a exploração e a exaustão dos recursos naturais, não podem ser solucionados pelo próprio sistema. As possíveis soluções impactariam diretamente na dinâmica do funcionamento do capitalismo, o que culminaria na desaceleração do consumo, esfriando a economia global e interferindo no mercado, que orienta as diversas nações, econômica e politicamente, pensar nas questões dos recursos naturais e nas questões sociais direcionariam as atenções a interesses contrários, culminando na desaceleração da produção e consumo.

Diante da atual crise ontológica a qual imerge a sociedade contemporânea, torna-se inevitável analisar a economia sobre preceitos éticos, se a sociedade está fragmentada e cada vez mais individualizada, a economia perpassa de forma imperativa por estas relações. As relações políticas estão cada vez mais atreladas e submetidas às decisões da economia, em sua dimensão transcendente a partir da qual a lógica de mercado se desvincula da materialidade do mundo, das fronteiras, dos seres humanos e de suas práticas econômicas, tornando-se uma espécie de divindade a que todos devem prestar devoção, pois a todo e a qualquer momento existe a preocupação com os humores do mercado. Assim, o mercado se apresenta como uma transcendência que não promete salvação, mas dissemina a incerteza sobre a sobrevivência de indivíduos, sociedades e povos. Instaure-se uma teocracia da economia. Desta forma, o mercado se apresenta como uma transcendência que não promete salvação, mas dissemina a incerteza sobre a sobrevivência de indivíduos, sociedades e povos, Deus é o mercado, seus representantes teocratas determinam as diretrizes através das vontades transcendentais do Todo poderoso, não se questiona, apenas se executa pois a salvação virá, aqui e agora.

A secularização, termo designado por Max Weber<sup>14</sup>, é de fundamental importância para

---

<sup>12</sup> Fundada em 1923 sob o nome de Instituto para a pesquisa Social, reuniu em torno de si um círculo de filósofos e cientistas sociais de mentalidade marxista, que se uniram no fim da década de 1920. Estes intelectuais cultivavam a conhecida Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais integrantes eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. Esta corrente foi a responsável pela disseminação de expressões como 'indústria cultural' e 'cultura de massa'.

<sup>13</sup> Sociólogo nascido em 1925, em Poznan na Polônia, e mora na Inglaterra desde 1971. Professor emérito das universidades de Varsóvia e Leeds. Além de ter recebido premiações pelos seus trabalhos, como o prêmio Amalfi europeu de Sociologia e de Ciências Sociais por sua obra *Modernidade e Holocausto*, em 1989, e o prêmio alemão Adorno concedido pela cidade de Frankfurt pelo conjunto de sua obra em 1998. Bauman tem mais de trinta livros publicados no Brasil, dentre suas principais obras estão: *Modernidade líquida* (2000), *Amor líquido* (2003), *Vida líquida* (2005), *Medo líquido* (2006), *Vida para consumo* (2007), *44 cartas ao mundo líquido* (2011), *Vigilância líquida* (2013), entre tantos outros.

<sup>14</sup> Max Weber, nascido em 1864, em Munique, dedicou sua obra a compreender a nova sociedade que se formava a partir da consolidação do capitalismo industrial na Europa e sua propagação pelo planeta. Weber morreu em 1920, tendo vivenciado as turbulências da Primeira Guerra – o que, para alguns, fundamenta certo pessimismo weberiano frente a contemporaneidade. Suas grandes obras são: "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" e "Economia e Sociedade".

---

a análise deste processo de transcendência econômica. Com a produção ao extremo, durante a Revolução Industrial, quando o capitalismo tomava fôlego para seu estrondoso crescimento, o homem que até então assentava suas crenças na religiosidade, crenças herdadas e repassadas pelos mais velhos, deixa a magia de lado, a vida comunitária e a vida social assumem a aposta na razão instrumentalizada. Existe, portanto, uma ruptura da explicação do mundo através dos valores religiosos. Para sanar suas dúvidas, angústias e contradições os indivíduos recorrem à técnica.

O ser humano em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais. Essa inversão da ordem, por assim dizer, “natural” das coisas, totalmente sem sentido para a sensibilidade ingênua, é tão manifestamente e sem reservas um Leitmotiv do capitalismo, quanto é estranha a quem não foi tocado por seu bafo. Mas implica ao mesmo tempo uma gama de sensações que tocam de perto certas representações religiosas (WEBER, 2004, p. 46).

A aposta na razão absoluta e na produção em massa tornou o homem escravo de si. O homem passa de controlador das máquinas a um mero meio de produção, o sentido da vida se insere nas possibilidades individuais assentadas no trabalho e nas possibilidades de consumo. O homem não está mais sobre a égide divina, necessita encontrar uma nova forma de substituir os antigos valores e preencher sua vida, uma incessante busca por uma nova axiologia. O espaço público está esvaziado, a racionalidade se instaura, a sociedade hodierna entrega a vida pública para gestores e administradores públicos que passam a operar sobre a lógica econômica e empresarial da eficiência e da eficácia em relação ao bem comum, ao espaço público.

Não obstante, a ciência é interessada e atende diretamente aos interesses do capital, uma vez que é financiada pelo capital. Numa sociedade consumista, o sentido da vida dos indivíduos se encontra no imediato. A satisfação é momentânea e passageira. Perdidos e buscando novidades a todo o momento, vive-se na sociedade cujo pressuposto de confirmação da existência assim se apresenta: “consumo, logo existo”. Práticas de consumo que apresentam sintomas de patologia individual e social. Segundo o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman:

A atual “contração do crédito” não é resultado do insucesso dos bancos. Ao contrário, é o fruto, plenamente previsível, embora não previsto, de seu extraordinário sucesso. Sucesso ao transformar uma enorme maioria de homens, mulheres, velhos e jovens numa raça de devedores. Alcançaram seu objetivo: uma raça de devedores eternos e a autoperpetuação do “estar endividado”, à medida que fazer mais dívidas é visto como o único instrumento verdadeiro de salvação das dívidas já contraídas (BAUMAN, 2010, p. 31).

Os mecanismos financeiros são direcionados diretamente pelos mercados mundiais, bolsas de valores e pelas políticas externas. A cada nova eleição, em países influentes na economia global que elegem seus governantes, o mercado se agita e dispara uma disputa entre banqueiros e investidores para não perderem suas apostas financeiras. Os consumidores e produtores, peças frágeis, porém fundamentais para o desenvolvimento e continuidade da lógica econômica, são diretamente afetados pelas relações econômicas e políticas, através das taxas de juros e inflação. Este fato motiva os indivíduos a modificar suas rotinas e relações com os demais, para se adaptarem às novas condições impostas pelo mercado.

Ao corresponder às expectativas do mercado, as sociedades se reorganizam, reformulando as estruturas e as relações morais. No âmbito das relações individuais, os comportamentos se alteram e são influenciados pelas instituições que reproduzem as vontades do Estado, submeti-

---

do aos interesses do mercado. Estes aspectos das relações morais são apontados pelo filósofo e economista Adam Smith (1723-1790) em seu livro *A Riqueza das Nações*, e dedica um capítulo sobre questões morais e sua importância para as relações econômicas. Para o filósofo, a moral é uma importante forma de controle e ordem social, sendo a economia indissolúvelmente ligada à moral (SMITH, 1999).

Adam Smith apresenta uma série de argumentos em torno da moral, o mais importante para este texto está centrado nos interesses individuais, a admiração da riqueza e a vergonha da pobreza caracterizam e evidenciam uma das relações reguladoras do comportamento moral. Esta observação mantém a complexidade das relações sociais e reforça a condição de riqueza como algo positivo, e a pobreza como depreciativo. Logo, se em uma comunidade ou país todos desejam a riqueza, mesmo partindo de uma demanda individual, o resultado deste desejo, ou seja, a riqueza, será coletiva.

Mas a moral, portanto, estaria no entendimento de cada indivíduo sobre suas atitudes para alcançar seus objetivos. Desta maneira, a moral está aberta às demandas da subjetividade. Entretanto, em uma análise mais profunda das relações morais na obra de Smith, constata-se que o autor prevê que nem todos os indivíduos se comportem da mesma forma, pensando na coletividade, cada pessoa busca seus objetivos para a melhoria de sua condição financeira, e se suas escolhas para alcançar seus objetivos seguirem por caminhos obscuros, receberá do restante do grupo uma espécie de desaprovação moral. Desta forma, Adam Smith (1999) apresenta a questão em torno do comportamento moral e da capacidade de entendimento de cada indivíduo sobre suas ações, baseados nos preceitos morais e éticos que cada pessoa possui.

Ao apontar no livro já citado acima a divisão social do trabalho, emergente das vontades individuais e da necessidade de troca entre os indivíduos, Smith (1999) não aponta que este interesse seja apenas um ato de egoísmo, mas de necessidade pelo fato desta divisão ter facilitado a aquisição dos bens e serviços que cada pessoa necessita, não refletindo, portanto, um ato de egoísmo exacerbado, mas facilitando as necessidades diárias de cada indivíduo, possibilitando que cada um se especialize em um ofício. A especialização e as características de pontualidade e ponderação que Smith (1999) atribui aos homens de negócios de sua época, segundo ele, trariam medidas econômicas ponderadas, pois estas decisões seriam pensadas e refletidas sem interesses desmedidos e fúteis.

Na atualidade, o que se apresenta é um conglomerado de indivíduos atomizados e narcisistas, que vivem em uma sociedade movida pelas ilimitadas vontades individuais, que se apossam do espaço público com o intuito de contemplar os interesses privados. No âmbito político que visivelmente vive uma crise ética, parte dos representantes políticos vive em busca das satisfações individuais, enquanto a população está endividada demais para perceber as atrocidades econômicas cometidas por alguns poucos que detêm o poder e o capital.

Os indivíduos permanecem inertes em sua existência, porém consumindo. Estimulados a todo o momento, os mecanismos que incitam ao consumo são diversos e atraentes, seja na relação consigo mesmo ou com outros indivíduos, a sociedade cobra sucesso financeiro, seja nas pequenas coisas tidas como satisfação, apresentam ou impõem a ideia de status e felicidade. A economia atualmente determina as relações e os rumos políticos das sociedades, uma vez que a política é influenciada pela economia.

A obra cinematográfica lançada em 2011, *O Preço do Amanhã* (título original *In Time*), estrelado por Justin Timberlake e Amanda Seyfried, representa uma sociedade onde a moeda de troca é o tempo. Toda e qualquer transação acontece mediante pagamento em tempo de vida que cada ser humano possui, inclusive pelo trabalho realizado recebendo créditos de tempo de vida. Muitos trabalham para poder viver mais um dia, e se o tempo acaba, a vida também acaba, enquanto que aqueles que têm muito tempo acumulado vivem despreocupados, pois alguns têm

---

mais de um século de vida. A obra de ficção cinematográfica reflete como os indivíduos vivem na atualidade. A expressão “tempo é dinheiro” (*time is Money*) caracteriza a relação tempo e dinheiro que determina as relações vitais dos indivíduos com a lógica do mercado na contemporaneidade.

### Considerações finais

As discussões em torno das implicações promovidas pela economia são diversas, principalmente no que se observa em relação ao próprio conceito e definição do termo. A compreensão das interferências e modificações sofridas ao longo da história em torno da economia e seus desdobramentos no âmbito moral, consiste em uma tarefa, cujo o rigor de sua análise não pode ser amenizado. O que caracteriza a contemporaneidade é o consumo.

Os sistemas de mercado se tornaram o ponto central para a transcendência da economia, assim como a objetividade pautada no consumo, e permitem observar que a sociedade atual está em um ritmo acelerado, o que modificou as relações e as reflexões em torno do sentido da vida e da essência humana.

As relações morais regulam os comportamentos individuais, pois os indivíduos se orientam pelas ações do outro, porém em uma sociedade cada vez mais individualizada, menos os indivíduos controlam o comportamento uns dos outros, mesmo na esfera pública, e centram seus esforços em consumir bens materiais e serviços, desta maneira é possível observar indivíduos cada vez mais atomizados e despreocupados com a coletividade.

O esvaziamento de espaço público surge como um reflexo destas ações, que voltam suas atenções ao consumo, deixando de lado as questões de ordem coletiva, despreocupando-se com as práticas políticas e os destinos da coisa pública, voltando sua atenção cada vez mais para a dinâmica de consumo capitalista.

### Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. 15. ed. São Paulo: Escala, 1997.

BAUMAN, Z. **Via a crédito**. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAZZANELA, S. L.; ASSMANN, S. J. **A vida como potência a partir de Nietzsche e Agamben**. São Paulo: LiberArs, 2013.

BIANCHI, A. T. L. A. D. S. Adam Smith: filósofo e economista. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, v. 3, n. 35, p. 1-14, 2005.

CORTI, A. P. et al. **Coleção Viver aprender: Tempo, cultura e espaço**. São Paulo: Global, 2013.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FINANCEIRIZAÇÃO DA VIDA. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, v. 468, n. 15, p. 1-100, junho. 2015.



---

FLORENZANO, M. B. B. **Pólis e oïkos, o público e o privado na Grécia Antiga**. São Paulo, Labeca - MAE-USP, n. 1, p. 113-118, 2001.

GANEN, A. Economia e Filosofia: Tensão e Solução na Obra de Adam Smith. **Revista de Economia Política**, v. 4, n. 22, dez. 2002.

MALASSISE, R. L. S.; SALVALAGIO, W. **Introdução à economia**. Londrina: UNOPAR, 2014.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. (Introdução). São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MISES, L. V. O que é realmente mercado. **Instituto Ludwig von Mises Brasil**, 28 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1398>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

POLANYI, K. Nossa obsoleta mentalidade mercantil. **Revista Trimestral de Histórias e Ideias**, Porto, 1978, p. 1-17.

POLANYI, K. A subsistência do Homem e Ensaio Correlatos. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. Cap. 1, p. 1-81.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. Tradução: Luiz João Baraúna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 1999.

TORRES, A. A Economia como ciência social e moral. **Algumas observações sobre as raízes**, Lisboa, 1999.

VASCONCELLOS, M. A. S. de; GARCIA, M. E. **Fundamentos da economia**. São Paulo: Saraiva, 2004.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

# A FILOSOFIA E A FÍSICA TRANSCENDENTE

## Philosophy and the transcendent physics

Cesar Fernando Michel<sup>1</sup>

Marcus Hübner<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho trata da importância do ensino da filosofia nas escolas e de sua histórica presença na ciência. Faz um rápido passeio sobre recentes descobertas da física moderna, que estão trazendo para dentro do campo científico, milenares postulados filosóficos. Parece que a filosofia está se tornando um ramo da física e a física um ramo da filosofia. E, a partir desta surpreendente constatação, ficará ainda mais claro que o ensino desta disciplina nas escolas pode ter um impacto de significativa profundidade. A filosofia tem o poder de melhorar nossa qualidade de vida, provocada por uma mudança na forma de percebermos o mundo e a nós mesmos. Estamos caminhando para uma convergência do conhecimento. Uma espécie de aproximação entre o sagrado e o científico, pois vem da física a expressão “partículas de Deus”, ao referir-se sobre o bóson de Higgs, recentemente descoberto em experiências realizadas no LHC (Large Hádrons Collider), o maior acelerador de partículas. Assim, a física moderna, através de novas descobertas, está tocando uma realidade transcendente, tal como a filosofia o faz desde o seu surgimento. As teses propostas estão fundamentadas em autores e pesquisadores reconhecidos no mundo científico.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Percepção de mundo. A física do transcendente.

**Abstract:** The present work deals with the importance of the teaching of philosophy in schools and its historical presence in science. Take a quick walk on recent discoveries of modern physics, which are bringing into the scientific field millennial philosophical postulates. It seems that philosophy is becoming a branch of physics and physics a branch of philosophy. And, from this surprising finding, it will become even clearer, that the teaching of this discipline in schools can have an impact of significant depth. Philosophy has the power to improve our quality of life, caused by a change in the way we perceive the world and ourselves. We are moving towards a convergence of knowledge. It is a kind of approximation between the sacred and the scientific, since the term “particles of God” comes from physics when referring to the Higgs boson, recently discovered in experiments carried out in the Large Hadron Collider (LHC), the particles. Thus, modern physics, through new discoveries, is touching a transcendent reality, as philosophy has done since its inception. The proposed theses are based on recognized authors and researchers in the scientific world.

Keywords: Teaching philosophy. Perception of world. The physics of the transcendent.

## Introdução

O ensino da filosofia nas escolas é fundamental para a formação de cidadãos pensantes, reflexivos, livres e éticos. Compreender a si mesmo mostra-se essencial para uma existência mais feliz e uma sociedade melhor. Ao longo da história, a filosofia sempre esteve presente na evolução do conhecimento, inclusive nas ciências consideradas exatas. Num passado não muito distante, principalmente na Grécia Antiga, filósofos eram cientistas e cientistas eram filósofos. Os diferentes ramos do conhecimento conversavam entre si. Havia uma transdisciplinaridade. Hoje, vivemos um momento em que recentes descobertas da física estão se aproximando de antigos postulados filosóficos. Falamos de experiências realizadas no LHC (*Large Hádrons Collider*). É como se a filosofia estivesse se tornando um ramo da física ou a física um ramo da filosofia. Um cenário em que o sagrado e o científico convergem para uma unidade do conhecimento. A expressão “partícula de Deus”, como foi batizado o bóson de *Higgs*, talvez sintetize

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso Superior de Licenciatura em Filosofia. UNIASSELVI/IERGS. Novo Hamburgo/RS. E-mail: michelprodutora@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Tutor Externo, Dr. Orientador. UNIASSELVI/IERGS. Novo Hamburgo/RS. E-mail: coordenacaopos@iergs.com.br

---

a convergência. O presente trabalho apresenta um resumido passeio sobre os temas aqui introduzidos.

Desta forma, tem-se como objetivos compreender a importância da filosofia na escola; além de verificar como a filosofia está presente na ciência desde o seu surgimento; bem como apresentar convergências entre o sagrado e o científico.

Como metodologia, opta-se pela revisão bibliográfica, buscando fundamentações teóricas em autores que estudam e pesquisam sobre o presente tema.

### **Filosofia na escola**

O ensino da filosofia nas escolas, ou em qualquer outro lugar onde ela possa ser ensinada, ajuda a formar cidadãos melhores, mais conscientes, pensantes e livres.

Liberdade é uma palavra-chave na filosofia. Nela não há fronteiras delimitadas, nem dogmas, nem tradições, nem autoridade que possa obstruir o alcance do pensamento humano. Ao longo da história, a civilização evoluiu graças ao avanço do conhecimento que não aceita barreiras e derruba muros, apesar das resistências aos avanços por parte de segmentos conservadores da sociedade.

Num passado não muito distante, filósofos eram cientistas e cientistas eram filósofos. Havia uma transdisciplinaridade, através da qual as diferentes áreas do conhecimento conversavam entre si. Na Academia de Platão (387 a.C.) aprendia-se Geometria, Matemática, Astronomia e Política, além de Filosofia. O mesmo acontecia na Escola de Pitágoras (IV a.C.), que fez importantes contribuições para a Astronomia, a Música e a Matemática. Galileu Galilei (1564-1642), considerado o pai da ciência moderna, além de ser filósofo também era físico.

Observamos assim, que a filosofia, desde sua origem está presente na educação, na formação do ser humano, estando integrada com as demais áreas do conhecimento, inclusive com as ciências consideradas exatas. Nos dias atuais, parece que a filosofia está se tornando um ramo da física, e a física um ramo da filosofia.

### **O sagrado e o científico**

O sagrado e o científico estão convergindo para a unidade do conhecimento. Esta afirmação é um paradigma desafiador que vem sacudindo os alicerces do edifício científico ortodoxo. O assunto só está sendo levado a sério porque quem pesquisa são cientistas da mais alta estirpe. Todos doutores, respaldados por experiências científicas irrefutáveis. Destacamos aqui os testes realizados pelo CERN (Centro Europeu de Pesquisas Nucleares) e o LHC (*Large Hádrón Collider*).

Há um movimento na ciência, particularmente na física quântica, no sentido de encontrar a Teoria do Todo, uma fórmula capaz de explicar a origem única da realidade, que subjaz na diversidade dos fenômenos vistos pelo homem, ou seja, o homem percebe uma infinidade de diferentes fenômenos no universo, porém a sua fonte é uma só. Segundo a Teoria do Todo, o que percebemos como fenômenos separados e diferentes são apenas múltiplas manifestações exteriores de uma única energia. E vem da física, a curiosa expressão “partícula de Deus”, como foi batizado o bóson de *Higgs*, descoberto e fotografado em 2016 no LHC, como veremos na sequência.

Um doutor em física pela universidade de Oxford, em sua obra *Universo Elegante*, escreve:

---

Por essa razão diz-se que a teoria das cordas, pode ser, afinal, a “teoria sobre tudo” (TST), ou a teoria definitiva, ou a última das teorias. Com estes termos grandiosos quer-se significar a teoria física mais profunda possível, que alimenta todas as outras e que não requer, e não permite nenhuma base explicativa ainda mais profunda (GREENE, 1999, p. 31).

Nas palavras de Niels Bohr, prêmio Nobel da Física em 1922, por sua teoria atômica publicada em 1913:

Se buscamos um paralelo para a lição de teoria atômica, devemos nos voltar para aqueles tipos de problemas epistemológicos com os quais já se defrontavam, no passado, pensadores como Buda e Lao Tsé, em suas tentativas de harmonizar nossa posição como expectadores e atores no grande drama da existência (BOHR apud CAPRA, 1983, p. 22).

### **A física do transcendente**

A filosofia trata do transcendente, buscando as origens e a razão de ser do homem. E agora, quem também trata do intangível é a ciência exata, particularmente a física quântica. Este ramo da física está comprovando que a matéria visível, aparentemente tão sólida aos nossos sentidos, tem origem imaterial. Segundo alguns de seus novos postulados, a matéria é composta por feixes de pura energia, que provêm de fonte invisível e não material. A física quântica teve sua origem em 1901, com Max Planck, Nobel de Física em 1918. Planck é considerado o pai da física quântica.

O termo física deriva do grego *physis*, que originalmente significava a forma de ver a natureza essencial de todas as coisas. Nesta busca pela essência mais profunda daquilo que nos cerca da vida, da natureza e do universo, vários expoentes da física moderna afirmam que não há divisão entre a mente, a consciência, a energia e aquilo que chamamos de matéria. Traçam paralelos entre antigos textos de filosofia oriental com as mais recentes teorias da física. Fritjof Capra, doutor em Física Teórica pela Universidade de Viena, em seu livro *O Tao da Física*, aborda extensamente o assunto. O autor nos diz: “Os fundamentos da física do século 20 e a teoria da relatividade de Einstein, levam-nos a encarar o mundo da forma e da matéria bastante semelhante à maneira de um hindu, um budista ou um taoista” (CAPRA, 1983, p. 59).

Segundo alguns postulados da sabedoria milenar oriental e, posteriormente, em algumas escolas gregas, dizia-se que a matéria sólida não tinha existência real, tal como nossos órgãos físicos a percebem. O que é a matéria? A matéria é sólida? De que ela é feita? Questionamentos para cientistas e filósofos.

De fato, o confinamento dos elétrons num átomo resulta em enormes velocidades, da ordem de 960 km por segundo. Essas elevadas velocidades fazem com que o átomo aparente ser uma esfera rígida, da mesma forma que uma hélice girando em alta velocidade aparece-nos como um disco. É difícil comprimir ainda mais os átomos e, dessa forma, eles conferem à matéria seu aspecto sólido, que nos é tão familiar (CAPRA, 1983, p. 59).

Um dos maiores gênios do século 20 e objeto de pesquisa no LHC, por sua Teoria Geral da Relatividade, Albert Einstein nos diz o seguinte sobre seu método de descobertas científicas: “Não existe nenhum caminho lógico para o descobrimento das leis elementares, o único caminho é o da intuição” (ROHDEN, 2005, p. 22).

Sobre a propalada exatidão das ciências consideradas exatas, como a própria matemática

---

e sua capacidade de nos dizer algo concreto sobre a realidade, temos a seguinte afirmação de Einstein: “Até onde as leis da matemática se referem à realidade, elas estão longe de constituir algo certo; e, na medida em que constituem algo certo, não se referem à realidade” (CAPRA, 1983, p. 39).

Todos acreditamos que enxergamos uma realidade material. E, como pessoas normais, acreditamos que esta realidade existe tal como a vemos com nossos olhos. Em nossa experiência diária, percebemos um mundo feito de sólidos blocos de matéria, pelos menos aparentemente. Nos ensinaram que, na condição de observadores deste mundo fora de nós, não exercemos nenhuma interferência no mesmo, ou seja, **o nosso eu que observa** e o mundo de coisas que **observamos lá fora**, são entidades distintas, não havendo nenhum tipo de interação entre ambos (grifo dos autores). Será? Vejamos o que nos diz o físico Werner Heisenberg, Nobel de Física em 1932, num trecho do livro *O Tao da Física*: “O que observamos não é a natureza propriamente dita, mas a natureza exposta ao nosso método de questionamento. O observador decide a forma pela qual estabelecerá a medição e esta disposição determinará, de uma certa forma, as propriedades do objeto observado” (CAPRA, 1983, p. 81).

### **A filosofia e física no acelerador de partículas**

Ouvir a definição “partículas de Deus”, referindo-se ao bóson de *Higgs*, vindo do mais avançado centro de pesquisas da física moderna, o LHC (*Large Hádróns Collider*) é, no mínimo, surpreendente. Assemelha-se mais a uma expressão filosófica do que uma definição de física. O LHC destina-se a várias pesquisas e experiências científicas. Dentre elas, reproduzir as condições que prevaleciam no momento do Big Bang, descobrir a origem da massa das partículas elementares, encontrar outras dimensões e as partículas do bóson de *Higgs*. Histórica descoberta que acabou acontecendo agora em 2016. O nome bóson de Higgs tem origem em Peter Higgs (1929), Nobel de Física em 2013, junto a François Englert (1932) pela descoberta do mecanismo de *Higgs*, considerado como elemento fundamental da matéria. O bóson de *Higgs* é a partícula de confere massa a todas as demais partículas elementares do universo. Então, tem bóson que *Higgs* em tudo. Em cada molécula de nosso corpo ou em qualquer outra coisa que exista, inclusive nós. Do nosso churrasco até planetas, sistemas solares e galáxias contém o bóson de *Higgs*.

### **Considerações finais**

Contribuir para a evolução do ser humano e tornar o mundo um lugar melhor para viver são dois objetivos que contêm um universo de mudanças e desafios. A educação, a filosofia e a ciência, juntas, são o Santo Graal que podem nos levar à realização desta utopia. Pelo que vimos aqui, caminhamos para uma transdisciplinaridade, para uma convergência do conhecimento. As pesquisas mais recentes começam a mostrar que nós influenciemos o mundo que observamos. Fato que reafirma o que antigos sábios já diziam, porém não tinham como provar. Assim, está cabendo à física quântica, com todo seu poder e reconhecimento de autoridade científica, a quebra de muitos paradigmas da ciência clássica. Descobertas que a aproximam da filosofia milenar. O século 21 apresenta muitas transformações e sobressaltos. A humanização do mundo a caminho, poderíamos afirmar. Os indicadores apontam para um alargamento dos horizontes do saber científico, que repercutirão em todas as demais áreas do conhecimento, integrando-as. Basta estudar as obras dos autores citados e prestar atenção nos véus que estão sendo levantados. Entretanto, como a história parece sempre se repetir, há uma onda de choque contrária provinda de feudos acadêmicos e científicos conservadores. Concluimos com uma citação de Carl Gustav Jung:

---

Já assinala a existência entre os povos primitivos, daquilo a que os antropólogos chamam de “misoneísmo”, um medo profundo e supersticioso do novo. Ante acontecimentos desagradáveis, os primitivos têm as mesmas reações do animal selvagem. O homem civilizado reage a ideias novas da mesma maneira, erguendo barreiras psicológicas que o protegem do choque trazido pela inovação (JUNG, 2008, p. 33).

### **Referências**

CAPRA, F. **O Tao da Física**. São Paulo: Cultrix, 1983.

GREENE, B. **O universo elegante**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

JUNG, C. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ROHDEN, H. **Einstein: o enigma do universo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.



# A CONTRIBUIÇÃO DE ÉMILE DURKHEIM PARA A SOCIOLOGIA: o conceito do fato social

## The contribution of Émile Durkheim to sociology: the concept of social fact

Luiz Carlos de Carvalho Filho <sup>1</sup>

Márcio José Cubiak <sup>1</sup>

**Resumo:** A sociologia começou a ganhar importância como ciência a partir dos trabalhos desenvolvidos por Émile Durkheim. Ele não apenas fundou uma das primeiras faculdades de Sociologia, como também desenvolveu uma série de estudos, indicando qual o papel da Sociologia como ciência. Empregando a revisão bibliográfica, o artigo tem como objetivo comentar a Sociologia de Durkheim, destacando o conceito de fatos sociais. Para apontar a importância deste conceito na obra do sociólogo francês, revisamos o emprego dos fatos sociais na análise do Suicídio.

Palavras-chave: Émile Durkheim. Sociologia. Fatos sociais. Suicídio.

**Abstract:** The Sociology began to gain importance as a science from the works developed by Emile Durkheim. He not only founded one of the first faculties of Sociology, but also developed a series of studies indicating the role of Sociology as a science. Using the bibliographical review, the article aims to comment on the Sociology of Durkheim, highlighting the concept of social facts. To point out the importance of this concept in the work of the French sociologist, we review the use of social facts in the analysis of Suicide.

Keywords: Émile Durkheim. Sociology. Social facts. Suicide.

### Introdução

O artigo se propõe a discutir a contribuição da Sociologia de Émile Durkheim, voltando-se a caracterizar o conceito de fatos sociais. Através desta noção, Durkheim se esforça em pensar as relações entre indivíduos e sociedades.

Émile Durkheim viveu na França entre 1858 e 1917. Este momento da história europeia – e mundial – foi marcado pela intensa transformação material e simbólica do mundo e das relações sociais. Durkheim viveu numa França pós-Revolução Francesa, com todos os impactos desse acontecimento sentidos nas áreas social, econômica, cultural e política. Foi uma época em que fenômenos como o avanço e difusão do capitalismo, da urbanização, do industrialismo, assim como o movimento em torno da racionalização da vida individual e institucional, colocaram em crise os pilares do mundo tradicional.

Em razão da grandeza e profundidade do conjunto da obra deste sociólogo, o artigo tem a intenção de delimitar essa reflexão, voltando-se para a noção de fatos sociais. Este conceito foi decisivo na reflexão durkheimiana sobre a relação sociedade e indivíduo, marcando sua Sociologia.

Neste sentido, apresenta-se uma breve caracterização da concepção de Émile Durkheim para a Sociologia. Em seguida, resalta-se aspectos ligados à definição de fatos sociais. Por fim, aponta-se a centralidade deste conceito para a sociologia durkheimiana, apresentando o emprego dos métodos sociológicos nos seus estudos sobre o suicídio.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: jornalista.luizfilho@gmail.com; marcio.cubiak@uniasselvi.com.

---

## **Referencial teórico: a sociologia de Émile Durkheim e a relação entre indivíduo e sociedade**

Émile Durkheim foi um dos pioneiros no campo da Sociologia, tendo vivido e produzido no período entre o final do século XIX e início do XX. Segundo Anthony Giddens (2002), Durkheim foi um dos mais importantes Sociólogos pelo seu esforço em estabelecer alguma base científica para a Sociologia então emergente.

Foi neste ambiente intelectual e social de transição entre o mundo das tradições e o mundo moderno que apareceu a Sociologia. A emergência desta nova ciência esteve intimamente associada a essas transformações experimentadas pelas sociedades daquele tempo, assim como a trajetória e a reflexão do pioneiro Émile Durkheim. Alguns dos desdobramentos da mudança social foram analisadas nas suas investigações sobre a relação indivíduo e sociedade e sobre a Sociologia e seus métodos.

E como Durkheim percebia a Sociologia? Ele tomava a Sociologia como uma ciência voltada às especificidades da realidade social em torno da compreensão dos fatos sociais. Neste sentido, Émile Durkheim deu passos para tirar a Sociologia do campo da observação subjetiva e do senso comum, formulando alguns de seus parâmetros científicos. A Sociologia de Durkheim buscava a compreensão das relações sociais entre os indivíduos e as sociedades. Desse esforço, apareceu a noção de fatos sociais, ao sistematizar a pesquisa e designar um objeto de estudo sociológico. Isso porque, segundo Durkheim, as sociedades eram realidades que podiam ser apreendidas objetivamente, empregando métodos adequados ou, segundo Durkheim (2007), ela considera os fatos sociais como explicáveis, naturalmente.

Para Durkheim, o indivíduo só pode ser explicado pela sua inserção numa sociedade, e esta prescinde do indivíduo, já que quando este nasce, encontra a sociedade “pronta” ou, conforme ressaltou Raymond Aron (2003, p. 464), “o indivíduo nasce da sociedade, e não a sociedade nasce do indivíduo”. As sociedades antecedem e eram independentes das ações ou vontades individuais.

Devemos tomar um cuidado teórico, já que na sociologia de Durkheim a sociedade não era somente a pura soma e adição de indivíduos, mas um sistema de inter-relação de formas de associações. A força do coletivo sempre prevalece sobre o indivíduo, exercendo pressão social na forma de um conjunto de sanções. Daí que a Sociologia deve privilegiar a análise do social, não do individual (DURKHEIM, 2007).

### **Metodologia**

O artigo teve origem como uma atividade do Seminário de Prática. A partir da pesquisa e revisão bibliográfica, procurou-se comentar de forma introdutória as características da Sociologia proposta por Émile Durkheim. Conforme Noronha e Ferreira (2000), as revisões da literatura representam tipos de estudos que se voltam à análise da produção bibliográfica em uma área temática, fornecendo uma visão geral sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos ou subtemas de maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

### **Resultados e discussão: Durkheim e os fatos sociais**

Neste sentido, o poder teórico da ideia de fato social foi uma constante na Sociologia de Émile Durkheim, explorado pelo emprego de métodos sociológicos, voltando-se à compreensão das realidades sociais e das sociedades. Portanto, para Durkheim (2007), a sociedade pode

---

ser analisada através de parâmetros, assim como qualquer tipo de fenômeno da natureza.

A partir desse princípio, Émile Durkheim separou o indivíduo do todo e desenvolveu a teoria a qual chamou de fatos sociais. Durkheim argumentava que a sociologia deveria aplicar métodos e estudar os fatores sociais que moldam o indivíduo, sendo esse passível de sofrer ações exteriores que moldam seu comportamento, ou seja, a religião, aspectos econômicos e toda uma série de fatos na qual está inserido no contexto do indivíduo, influenciam nas atitudes deste.

Afinal, como Durkheim definia um Fato Social? Para este autor, ele pode ser entendido como:

[...] toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 2007, p. 13).

Na perspectiva de Durkheim e de sua Sociologia, os fatos sociais são encontrados nos modos de pensar, agir e sentir que são adotados pelos indivíduos em uma determinada sociedade. Desta forma, Durkheim indicou que os Fatos Sociais tinham três principais características que deveriam ser observadas pelos sociólogos: eles são externos, gerais e coercitivos em relação aos indivíduos. Os fatos sociais, “longe de serem um produto de nossa vontade, eles a determinam de fora; são como moldes nos quais somos obrigados a vazar nossas ações” (DURKHEIM, 2007, p. 29).

Os fatos sociais são exteriores, existindo e atuando sobre o indivíduo, independente das suas ações e vontades pessoais. Essas normas e regras têm origem social, devendo ser aceitas. Os fatos sociais possuem uma força coercitiva, indicando que essas ideias devem ser seguidas tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo social. O desrespeito a essas regras tem como contrapartida algum tipo de punição. Assim, um fato social é geral porque não existe isoladamente. Sua força e presença estão distribuídas de forma generalizada, não se restringido a um indivíduo, mas a todo um grupo social (DURKHEIM, 2007).

Se não me submeto às convenções da sociedade, se, ao vestir-me, não tenho em conta os usos seguidos no meu país e na minha classe, o riso que provoço e a aversão que suscito, produzem, ainda que de uma maneira mais atenuada, os mesmos efeitos, que uma pena propriamente dita (DURKHEIM, 2007, p. 30).

Um fato social é independente e exterior aos indivíduos, exercendo um tipo de coerção, isto é, uma pressão para que eles sejam respeitados. Quer dizer, quando um indivíduo nasce, ele já encontra as regras da sua coletividade “prontas”, devendo reproduzi-las. Conforme Pontes de Miranda (2003, p. 38), na Sociologia de Durkheim, os fatos sociais indicam “relação de adaptação (ato, combinação, fórmula) do indivíduo à vida social” da qual este faça parte e, portanto, existe uma adaptação das coletividades no indivíduo.

Um exemplo de fato social é a educação. Émile Durkheim teve um grande interesse na discussão sobre o papel da educação nas sociedades, tendo escrito uma obra sobre o tema (*Educação e Sociologia*, publicado em 1922). Nesta obra, Durkheim define a educação como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

---

Não devemos tomar a educação apenas na sua dimensão escolar. Durkheim refletiu sobre a educação tradicional e moderna, apontando para o papel social que este fato social visava cumprir. Por este caminho, a educação não se restringia às escolas, mas era um fenômeno generalizado, sendo tarefa de diferentes instituições da sociedade, como é o caso da família ou da religião. Ela tinha um caráter coercitivo, na medida em que a educação procurava socializar a criança ao seu mundo social. O ser social é criado no indivíduo justamente pela educação, já que não nasce com o indivíduo, já que é um produto social. Assim, “cada nova geração é uma “tábula rasa” a ser moldada pela sociedade, via educação, que “cria no homem um ser novo” (DURKHEIM, 1978, p. 42).

Voltando à discussão sobre os fatos sociais, essa noção apresentada por Durkheim indicava as maneiras pelas quais as sociedades procuravam manter sua coerção social, sendo transmitidos de uma geração para outra. Sua função era garantir a reprodução do grupo social no tempo e no espaço, assegurando a sua sobrevivência e a ordem.

A reflexão sobre os fatos sociais ancorada na metodologia proposta por Émile Durkheim permitiu ao autor a construção de outros conceitos sociológicos para a análise do mundo social. É o caso, por exemplo, das noções de divisão do trabalho e de solidariedade mecânica e orgânica. Estas ideias foram desenvolvidas em obras como *A Divisão do Trabalho Social* (1893) e *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912).

De maneira sintética, devemos pensar a noção de divisão do trabalho social para além da dimensão econômica. Não se refere, somente, às novas profissões e especializações ligadas ao mundo do trabalho. Ela contribui para a própria organização da sociedade (QUINTANEIRO, BARBOSA, OLIVEIRA, 2003).

Em *A Divisão do Trabalho Social* (1893), Durkheim refletiu sobre os elementos que permitem a coesão e unidade das sociedades. Tanto as sociedades modernas quanto as tradicionais se caracterizaram pela presença dessa divisão interna. Nas sociedades tradicionais, marcadas por uma menor divisão social, o nível de especialização e de atividades era menor. O resultado disso era o contraste social reduzido. Todavia, nas sociedades modernas surgem novas atividades, instituições e especializações dos papéis sociais. O impacto desta mudança foi a ampliação da especialização, ampliando-se a interdependência entre os indivíduos, que passaram a depender cada vez mais de outros indivíduos.

A divisão do trabalho social permitia ao sociólogo a percepção de formas encontradas pelas sociedades para a manutenção de sua coesão interna. Entretanto, a respeito da reflexão sobre o que mantém as sociedades, aquilo que assegura sua sobrevivência e reprodução, Durkheim lançou mão dos conceitos de Solidariedade mecânica e orgânica. Novamente, temos uma indicação de mudança social, já que a solidariedade mecânica estava ligada às sociedades com menor divisão social do trabalho, ao passo que a Solidariedade Orgânica resultava da ampliação da interdependência social e da diferenciação (DURKHEIM, 1893).

A **solidariedade mecânica** é típica de sociedades mais homogêneas e que tem uma consciência coletiva mais coercitiva, exercendo maior pressão sobre o indivíduo com regras mais rígidas. A **solidariedade orgânica** na consciência coletiva é menos totalizante e mais fragmentada. A pressão sobre o indivíduo é mais difusa e as regras e normas tendem a ser mais sutis. Nestas sociedades, a divisão social do trabalho e da diferenciação entre as formas de associação e os indivíduos são mais heterogêneas (DURKHEIM, 1893).

Essa breve sistematização já nos permite vislumbrar a potencialidade do conceito de fato social na sociologia precursora de Émile Durkheim. Para exemplificar o emprego desse referencial pelo autor, a seguir tecemos algumas considerações a respeito do seu estudo sobre o suicídio.

---

## Durkheim e o estudo sobre o suicídio

Para entender a análise realizada por Émile Durkheim sobre o suicídio, é fundamental recordar sua visão sobre a sociedade. Como já indicamos, a sociologia durkheimiana entendia que a sociedade era superior aos indivíduos, condicionando as ações e comportamentos. Segundo Durkheim (1989), as sociedades antecediam e sucediam as existências individuais. Neste sentido, o francês entendia o suicídio como um fenômeno cujas explicações tinham um caráter social e não pessoal.

Sendo um dos pioneiros da Sociologia, Émile Durkheim se esforçou em apontar um método específico que permitisse a investigação científica dos fatos sociais. A Sociologia nasceu, então, como a ciência que se ocupava de explicar esses fatos sociais. Um dos fatos sociais estudados por Durkheim foi o suicídio.

Considerando que o autor tinha um interesse muito grande em explicar como as sociedades eram possíveis, não surpreende o estudo sobre o suicídio. Para conhecer as causas sociais dos suicídios, Durkheim empregou as noções de fato social normal e patológico (DURKHEIM, 2007).

O primeiro, como a própria qualificação nos sugere, se refere a fenômenos sociais considerados regulares e normais, isto é, seriam funcionais, contribuindo para a ordem, a manutenção e reprodução das sociedades. O segundo, por sua vez, indicaria fatos sociais excepcionais, fora do comum e que alteram ou colocam em risco a ordem vigente (DURKHEIM, 2007).

Considerando a analogia empregada para qualificar as sociedades como organismos, o fato social normal liga-se à imagem de um organismo saudável, ao passo que o fato social patológico indicaria uma situação de doença, ou então, apontariam para uma situação de anomia. Segundo Durkheim (1989), a anomia representaria a ausência de leis ou da ordem numa sociedade. Devido à complexidade da divisão social do trabalho das sociedades industriais, Durkheim ligou a anomia às sociedades modernas. Os impactos dessas mudanças repercutiam por meio do enfraquecimento dos lastros e laços sociais, fragilizando a solidariedade grupal.

Desta maneira, após ter definido a metodologia de pesquisa baseando-se nos fatos sociais como fator predominante nas ações sociais individuais, Durkheim partiu para a aplicação direta do método ao investigar o suicídio como uma anomia, a qual ele definiu como um sentimento de “falta de propósito, medo e desespero provocados pela vida social moderna” (GIDDENS, 2002, p. 26).

Ao estudar o suicídio como um fato social que sofre influência de outros fatos sociais, Durkheim queria tirar a explicação sobre o ato do campo da psicologia, a qual, na época, definia o suicídio como um fator psicológico, dizendo que havia mais probabilidade de certos indivíduos em cometê-lo.

De certa forma, a psicologia tinha razão sobre a probabilidade do suicídio, mas não como um fator apenas psicológico inerente ao indivíduo, pois, segundo Durkheim (2000), os fatores externos exerciam pressão sobre estes, aumentando ou diminuindo as taxas de suicídio conforme o contexto social no qual estava inserido o indivíduo.

Ao definir o suicídio como um fato social, Durkheim passou a estudá-lo com base em dados comparativos que, para Teixeira (2002, p. 149), era a aplicação do método das ciências positivas, ao fato que Durkheim passou a observar a ocorrência através da temporalidade e da quantidade, e compará-las ao contexto social do período entre taxas menores e maiores de suicídio, e também à contextualização onde estava inserido o indivíduo que cometeu o suicídio.

Ao analisar estes dados, principalmente na França, Durkheim chegou à conclusão de que existem grupos de pessoas mais propensos a cometer suicídio. Esta análise desvendou que, a princípio, o suicídio acontecia mais entre homens do que mulheres, mais entre ricos do que

---

entre pobres, mais entre protestantes do que entre católicos e mais entre solteiros do que entre casados. E que o suicídio também diminuía em tempos de guerra e eram mais altos em períodos de estabilidade econômica.

Durkheim, ao relacionar estas estatísticas, chegou à conclusão de que forças externas ao indivíduo alteram as taxas de suicídio para mais ou para menos. Segundo Giddens (2002, p. 27), Durkheim “relacionou a sua explicação à ideia de solidariedade social e a dois tipos de vínculos dentro da sociedade – integração social e regulação social”. Com isso, ele definiu que pessoas mais integradas a grupos sociais, com laços fortes entre elas, eram menos propensas a cometer o suicídio.

Portanto, ao analisar o suicídio como um fato social, Durkheim conseguiu colocar em prática os métodos que ele concebeu ao definir a sociologia como uma ciência, com parâmetros que podem ser investigados e devidamente classificados como fatores sociais.

### **Considerações finais**

A contribuição de Durkheim para a sociologia moderna é, de fato, importante, visto que, ao analisar textos sobre e do sociólogo, verifica-se uma linha divisória no que se refere ao antes e ao depois de Durkheim para a sociologia.

Émile Durkheim não apenas definiu os parâmetros que o levaram a pensar a sociologia como uma ciência, como também colocou esses métodos em prática ao estudar o suicídio como um fato social passível de explicação através de outros fatos sociais, como pode-se ver no capítulo sobre o estudo do qual foi abordado.

Atualmente, existem críticos quanto a essa metodologia de afastamento ao objeto de estudo. Gil (2010) afirma que os fatos sociais não podem ser tratados como coisas, pois estes são produzidos por indivíduos que agem e reagem a diferentes formas de emoções, e que isso, de fato, os inclina a se orientarem de diversas maneiras, influenciado, assim, tanto o objeto a ser estudado como a forma como o pesquisador se orienta frente ao fato social.

Evidentemente, críticas ao trabalho de Durkheim surgiram com o passar do tempo devido à evolução científica em todas as frentes que, na sociologia, não poderia ser diferente. Entretanto, ao colocar o estudo das ciências sociais no patamar de outras ciências, Émile Durkheim deve ser considerado um forte colaborador para esses avanços.

### **Referências**

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O suicídio: estudo de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A divisão do trabalho social**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

---

MIRANDA, Pontes de. **Introdução à Sociologia Geral**. Campinas: Bookseller, 2003.

NORONHA, Daisy P.; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMEER, Jeanette M. (Orgs.). **Fontes de informações para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ORTIZ, Renato. Durkheim: Arquiteto e herói fundador. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, 1989. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_11/rbcs11\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_11/rbcs11_01.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria L. de; OLIVEIRA, Márcia G. M. de. **Um toque de clássicos: MARX, DURKHEIM, WEBER**, 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Três fórmulas para compreender o “Suicídio” de Durkheim. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 143-152, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n11/20.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.



# POLÍTICAS EDUCACIONAIS - LDB, PPP, PNE

## Educational policies – LDB, PPP, PNE

Raquel de Souza Barbosa<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca das Políticas Educacionais: LDB - Lei de Diretrizes e Bases, PPP - Projeto Político-Pedagógico e PNE - Plano Nacional da Educação; a fim de abordar a necessidade de conhecê-las, discutir as implicações que demandam a aplicação das mesmas e analisar como elas funcionam, como foram construídas, como estão organizadas, como são aplicadas no dia a dia escolar e o que é possível fazer para melhorar cada uma delas. O texto apresenta ideias centrais das políticas educacionais e a necessidade da comunidade escolar de se familiarizar com a existência de tais políticas para incentivar uma participação constante na construção e fiscalização delas. Constitui ainda um referencial para análise crítica das políticas educacionais, chama a atenção para que essas políticas sejam utilizadas na prática e que não seja apenas um item burocrático a mais. Ainda, busca-se refletir sobre o papel do cidadão crítico e atuante, que na medida em que se adquire direitos, é necessário pleitear constantemente, não deixando esta tarefa apenas para a escola.

Palavras-chave: LDB – Lei de Diretrizes e Bases. PPP – Projeto Político-Pedagógico. PNE – Plano Nacional da Educação.

**Abstract:** This work presents a bibliographical research about the Educational Policies: LDB - Law of Guidelines and Bases, PPP - Political Pedagogical Project and PNE - National Plan of Education; in order to address the need to know these educational policies, to discuss the implications of applying them, to analyze how they work, how they are built, how they are organized, how they are applied in the day to day school and what it is possible to do to improve each one of them. The text presents central ideas of educational policies and the need of the school community to become familiar with the existence of such policies to encourage a constant participation in the construction and supervision of them. It is also a reference for the critical analysis of educational policies. It draws attention to the fact that these policies are used in practice and are not just another bureaucratic item. Also, to reflect on the role of the critical and active citizen, that in the measure that one acquires rights, it is necessary to plead constantly, not leaving this task only to the school.

Keywords: LDB – Law of Guidelines and Bases. PPP – Political Pedagogical Project. PNE – National Education Plan.

## Introdução

O objetivo principal é abordar as Políticas Educacionais, especificamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Reflete-se sobre a aplicação destas políticas, a implantação delas para a estrutura e organização da educação, assim como a atuação do Estado no cumprimento, o posicionamento dos educadores envolvidos no processo de implantação e cumprimento dessas políticas e o papel da escola frente a essas questões.

A investigação e a compreensão acerca das políticas educacionais se fazem necessárias para que se desvende o propósito e as características de cada uma. Desde a sua implantação até a prática concreta pelas unidades de ensino e pelos profissionais da educação, as políticas educacionais precisam ser fiscalizadas e revisadas para que obtenham efetivo sucesso.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são políticas educacionais implantadas no Brasil, cada uma com um propósito específico, mas todas com a finalidade de definir e conduzir de maneira mais orga-

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: [www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br)

---

nizada as práticas educativas. Vale ressaltar que estas políticas educacionais são garantias de direito civil, ambas regulamentadas na Constituição Federal Brasileira de 1988.

### **Políticas educacionais**

A legislação e as políticas educacionais que regem a educação brasileira já passaram por diversas alterações desde a implantação de normas nas primeiras instituições de ensino do país. Em meio a todas estas transformações, educadores mobilizam-se para que estes avanços não andem na contramão da História.

Falar de políticas educacionais no Brasil, inevitavelmente leva-nos a pensar em melhorias na educação, inclusão social e melhoria da qualidade do ensino público. As políticas educacionais também são políticas públicas, pois concerne às ações para a melhoria da qualidade de vida do cidadão que se utiliza dos serviços públicos e que usufrui da escola pública. Segundo Rodrigues (2010, p. 52-53,) “políticas públicas são ações de Governo, portanto são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre ‘o que fazer’ (ações), ‘aonde chegar’ (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e ‘como fazer’ (estratégias de ação)”. Para o sucesso destas ações, metas e estratégias, requer-se a participação da sociedade nas instâncias do Estado.

As melhorias na educação se fazem necessárias por vários fatores. Pode-se indicar, por exemplo, que a sociedade mudou, assim como o indivíduo mudou. Percebem-se dinâmicas novas atuando na sociedade em curtos espaços de tempo. O ser humano, diferente dos outros animais, vive em uma sociedade que está em constante transformação, e essa transformação se dá porque quando interagimos nós produzimos saberes, produzimos relações e produzimos produtos. É uma relação de causa e efeito.

Junto a estas transformações produzimos necessidades, por isso a escola mudou e temos um novo aluno que advém de novas famílias com núcleos diferenciados. Com estas mudanças veio a necessidade de mudar a maneira de educar, mas para realizar esta mudança, quando se trata de várias instâncias, é necessário que venha do macro para o micro, isto é, a mudança deve acontecer primeiro na esfera maior, nacional, para depois distribuir as tarefas e incumbir os sujeitos que farão essa mudança acontecer na sala de aula.

### **Lei de diretrizes e bases – LDB**

A LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi sem dúvida a mais importante de todas e a que passou por alterações mais significativas, sendo uma das maiores conquistas da educação em meio a todo o cenário político e educacional da década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases foi a responsável por dividir e organizar a educação em níveis e modalidades de ensino, além de garantir o direito ao ensino gratuito e a valorização dos profissionais da educação. Ainda não é a ideal, mas hoje é composta por 92 artigos organizados em títulos, capítulos e seções, colocando principalmente a educação como dever do Estado, dividindo este dever entre os poderes executivos dos Estados, municípios e Unidades de Federação.

Em 1961 surgiu a primeira versão da LDB, com a nomenclatura de LDBEN nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta primeira versão, a ideia principal era descentralizar as funções do MEC, dando mais autonomia aos órgãos estaduais e municipais.

Na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases é um documento maior no que diz respeito a todas as providências a serem tomadas na educação e no ambiente escolar, desde a elaboração de projetos de ensino, elaboração do PPP e as funções do professor. Ela deve estar, ainda,

---

em consonância com a Constituição de 1988, ou seja, qualquer alteração ou acréscimo na lei, a respeito da Educação, a LDB pode regulamentar, desde que esteja em conformidade com a Constituição de 88.

Um dos maiores obstáculos para o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases é a questão orçamentária. Se for assegurada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (SCHLEY, 2016, p. 113), há de caber a alguém a responsabilidade desta garantia. A educação é dever da família e do Estado, mas muitas famílias não conseguem cumprir nem seus papéis que tradicionalmente foram incumbidos, pois além do quesito poder aquisitivo há situações de desestrutura ou de diferentes estruturas, sendo então, obrigação do Estado.

O ponto positivo é que há esta obrigatoriedade, especificada na Lei Orgânica de cada município e unidade federativa com percentuais mínimos da arrecadação de impostos para investir e aplicar estes recursos na educação. O governo conta ainda com o salário educação, que consiste em 2,5% sobre o total de remuneração paga a empregados vinculados ao INSS, regulamentado pelo antigo FUNDEF e atual FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação na Lei nº11.494/2007, além de convênios firmados para fornecimento de merenda, material e transporte para estudantes.

### **A Lei de Diretrizes e Bases e a educação básica**

Uma das principais mudanças na educação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases foi a educação básica gratuita e obrigatória a partir dos quatro anos de idade (artigo 4). E qual a importância desse fato?

O Brasil é um país nascido de uma colônia de exploração, com uma sociedade multicultural formada por imigrantes advindos de vários lugares do mundo, pois o país ainda viveu o drama da escravidão. Essa formação, além de costumes e valores diversos, também trouxe vários problemas sociais e econômicos. Isto interfere na educação, alterando a maneira de aprender e a maneira de ensinar, pois “os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação, a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola” (SCHLEY, 2016, p. 109).

Abrir as portas da escola e obrigar que as famílias matriculem as crianças, a partir dos quatro anos de idade, não foi a solução para os problemas da sociedade e da educação, pois aumentou ainda mais esses problemas, já que na escola não havia suporte para esta nova demanda de estudantes. A estrutura física na maioria das escolas é precária, os materiais e móveis se encontram sucateados e não há salas suficientes. Ainda, as famílias não têm suporte econômico suficiente para que mantenham os alunos nos estudos, pois estão em “extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria, e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda” (CURY, 2002, p. 179).

Com a LDB, tudo se tornou tão urgente que até a profissão de professor perdeu a qualidade. Com cursos superiores que formam profissionais com mais agilidade do que qualidade, esses professores adentram no mercado de trabalho sem experiência e sem condições de assumir uma sala de aula.

Assim, a escola e a educação básica enfrentam problemas que não são seus. Com famílias desestruturadas, com escolas sucateadas e profissionais sem formação adequada, o ambiente escolar se torna diariamente um campo de guerra para soluções de problemas, que refletem diretamente na aprendizagem dos alunos.

O governo por si só não resolve todos os problemas, mas é quem deveria solucionar essas questões, pois ele regulamenta leis e implanta políticas públicas, mas não dá suporte para

---

que cada setor cumpra sua função, tornando a sociedade um emaranhado de problemas. Como consta no artigo 205 da Constituição Brasileira: “A educação é dever do Estado” (BRASIL, 1988), mas a realidade que temos de Estado é uma batuta de interesses pessoais muito grande, que ao invés de cumprir seu papel, acaba pelejando por interesses próprios.

### **Projeto Político-Pedagógico – PPP**

Nos artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases, consta a obrigatoriedade de uma proposta pedagógica para as escolas de educação básica. É aí que entra o Projeto Político-Pedagógico – o PPP. Trata-se de um documento cuja elaboração deve ser coletiva, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar. Nele é possível delimitar diretrizes, planos, projetos, ações, objetivos, e principalmente uma identidade própria, autônoma, pública e democrática para a escola.

Para ser bem-sucedido, o PPP deve contar com o envolvimento de todo o grupo de trabalho da escola, representantes da comunidade e alunos, decorrendo muita cooperação, diálogo, reflexão e uso racional do tempo. Durante sua construção, deve existir um ambiente onde todos possam ouvir e serem ouvidos, não deixando de lado a reflexão para ações posteriores. Assim, o PPP não se torna apenas um documento escrito, mas um instrumento com função social, tanto para a escola quanto para a comunidade onde esta instituição está inserida, possibilitando a articulação entre a reflexão-ação constantes, pois o “PPP vem com o objetivo de discutir, planejar e refletir sobre o modelo de escola que queremos” (SCHLEY, 2016, p. 118).

A escola é o lugar onde o ensino acontece, onde há uma cotidianidade de implicações de vivências, de saberes, de experiências e de uma complexa interação humana. É justo então que seus atores tenham autonomia para criar sua própria legislação que possibilite o atendimento às demandas diárias da educação, criando um ambiente em que alunos, professores e toda a comunidade escolar sejam beneficiados com essa legislação.

Mais uma vez, há que se considerar a diversidade da nossa sociedade, tanto em cultura quanto em poder socioeconômico. Planejar a escola que queremos, num contexto social precário, é um desafio, pois a pobreza, a desestrutura familiar, o desemprego, a falta de recurso para manutenção da saúde e o não acesso ao lazer influenciam na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Afinal, o que é um projeto? Um projeto é algo que almejamos para o futuro, e, portanto, ele supõe mudanças naquilo que já se tem.

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor para o presente” (GADOTTI, 1994, p. 579).

Assim, um projeto busca um rumo, uma direção a lançar-se na busca de algo melhor. Este projeto tem sua dimensão política. A política é um processo social de poder, organizado por e para entidades, em que toda a sociedade está envolvida, tanto os que governam quanto os governados. No Projeto Político-Pedagógico essa política é fundamental, pois todos somos seres políticos, e assim afirma Aristóteles em sua obra *A Política* (2002): “É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político” (ARISTÓTELES, 2002 apud LEYSER; ANACLETO, 2015, p. 74).

Como seres políticos é indispensável que toda a comunidade escolar participe da elaboração do PPP, não deixando esta tarefa apenas para os professores e equipe diretiva. O Projeto Político-Pedagógico deve ser compreendido como um instrumento que dará voz e vez a todos os envolvidos, constituindo-se como uma proposta para transformar as relações e concepções

---

que desvinculem toda prática da realidade social. Ainda, esta dimensão política deve contribuir para a manifestação popular da comunidade, incentivando a criticidade e a intervenção no cotidiano escolar sempre que necessário.

A parte que compete ao pedagógico do PPP também é de interesse de todos e deve ter a participação ativa da comunidade escolar. Nesta competência, se dará a elaboração de projetos de ensino e atividades que envolvam a escola de maneira geral, sempre partindo do macro para o micro. Observar-se-á a clientela atendida e quais as necessidades mais urgentes a serem trabalhadas em sala de aula e em todo o ambiente escolar. Deve-se escolher a concepção de ensino-aprendizagem que mais se encaixa com as problemáticas elencadas, podendo acontecer feiras, palestras e eventos em geral.

A inserção de tecnologias no ambiente escolar também contribuiu pra mudanças no Projeto Político-Pedagógico, principalmente na dimensão pedagógica. Temos um novo aluno, o qual tem acesso à informação por meio da internet, de outros veículos de comunicação e que precisa estar preparado para uma sociedade informatizada. Assim, o professor será o sujeito que conduzirá o aluno ao aprendizado e ao uso das tecnologias na escola. Alguns professores ainda resistem a essas mudanças, mas a escola já vem aderindo ao uso dessas tecnologias. A inclusão desta ferramenta deve ser citada no PPP, pois:

A reorganização da produção e as mudanças na base técnica do trabalho, provocadas pelo uso da tecnologia, colocaram em crise o projeto político-pedagógico que vem sustentando a organização escolar e as formas de conduzir o ensino desde o século XVIII, quando a utopia liberal instituiu a escola pública como lugar social destinado à formação do cidadão e da força de trabalho adequados ao modelo de sociedade que então se consolidava (VEIGA, 1995, p. 158).

Contemplado o uso de tecnologias na construção do PPP, rompem-se então vários paradigmas tradicionais de ensino, os quais viam o aluno apenas como receptor de conteúdo, colocando-o agora como participante do processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, então, que a construção do Projeto Político-Pedagógico deve se dar de forma democrática, com participação ativa de todos os envolvidos, a fim de conduzir a uma proposta de mudança e de melhoria no dia a dia escolar. O Projeto Político-Pedagógico propõe a construção de uma nova escola, e o que tem de melhor, essa construção nunca está pronta, pois está sempre sendo reformada e adaptada para que todos os envolvidos se sintam articuladores de toda essa construção.

### **Plano Nacional de Educação – PNE**

Além do Projeto Político-Pedagógico, o Plano Nacional de Educação (PNE) também foi um avanço conquistado através da LDB em seu artigo 87. O PNE é um plano que determina metas e políticas educacionais, objetivando a concretização em decênios. Universalização do ensino fundamental, elevação da escolaridade média do brasileiro, valorização do profissional de educação e ampliação do investimento público em educação são algumas das 20 metas estabelecidas para se atingir no próximo decênio.

O PNE é uma ideia que surgiu já nos tempos da ditadura militar, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), formado por um grupo de intelectuais que lançou a proposta de reconstruir a educação nacional, sendo atendido em artigo específico na Constituição Brasileira de 1934. O artigo 150 declarava ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coor-

---

denar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (MARCHEZAN, 2000, p. 33).

Desde então, em todas as constituições posteriores incorporaram uma ideia de Plano Nacional de Educação em sua redação, mas foi só em 1998 que foi aprovado um projeto de lei que instituía um PNE de fato. Todavia, apenas anos depois, em 2014, com a promulgação da Lei nº 13.005 que o PNE foi aprovado.

A partir de então, iniciaram-se as discussões acerca das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O PNE ganhou especificidade local e regional, posto que na aprovação da Lei nº 13.005, em seu artigo 8º, regulamenta que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014, s.p.).

Resumidamente, o PNE tem como principais objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (MARCHEZAN, 2000, p. 35).

Nestes três objetivos supracitados estão os grupos a que se divide o Plano Nacional da Educação, a fim de discutir as estratégias por temas, áreas ou lacunas visíveis de defasagem de algum setor da educação nacional.

No primeiro grupo discutem-se as metas para a “garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização, e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p. 9). Dentre as metas para este primeiro grupo, algumas que mostram avanços são as metas 1 e 2, respectivamente: a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças a partir de 4 anos e universalização do ensino fundamental de 9 anos para a população de 6 a 14 anos. As metas 5 e 6 são as que ainda estão defasadas em comparação às anteriormente citadas, sendo elas, respectivamente: a alfabetização de todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental e a oferta do ensino integral em no mínimo 50% das escolas públicas.

No segundo grupo estão as metas “que dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade” (BRASIL, 2014, p. 11). Neste grupo estão as metas 4 e 8, que são respectivamente: universalização do acesso à educação para população de 4 a 17 anos com deficiência ou algum transtorno global ou dotação e elevação da escolaridade média para populações de campo, negros e carentes. Para a concretização destas metas, as escolas estão adequando sua estrutura física e pessoal com políticas sociais de inclusão, como as salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e distribuição de material escolar para alunos de baixa renda.

O terceiro grupo “trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas” (BRASIL, 2014, p. 12). Analisando todas as metas referentes a este grupo, a meta 17 é a que mais tem se distanciado da sua efetiva concretização, que é “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 12).

Com defasagens e perdas salariais a cada ano, tem se tornado quase que utópico um

---

professor ser remunerado como um médico ou como um engenheiro, mesmo tendo nível igual ou maior de escolarização do que estes profissionais.

O Plano Nacional da Educação tem muitos desafios a enfrentar, pois depende da vontade política e muita organização para ser aprovado. Depende ainda da fiscalização constante das comissões organizadoras, que podem mobilizar educadores e sociedade em geral para buscar tanto a aprovação quanto o cumprimento das metas. O Ministério da Educação, junto às várias instâncias educacionais, referenciou o Planejamento Estratégico Institucional e o Plano Tático Operacional vinculando com cada meta do PNE, para que se defina as ações, os responsáveis e os recursos.

### **Considerações finais**

As políticas educacionais contribuem com a inclusão social, sendo trabalhadas de maneira democrática na escola, nas mantenedoras da educação e asseguradas pelo Estado, fazem valer direitos e deveres. As instituições de ensino adquirem mais autonomia para decidir o rumo da educação da comunidade onde está inserida.

Uma sociedade atuante é indispensável para que estes direitos garantidos em lei estejam garantidos na prática. Um cidadão crítico e questionador dos seus direitos contribui para que o Estado cumpra seu papel, cobrando seriedade e muito comprometimento político para que haja cumprimento do que rege a lei e dê o suporte necessário com recursos financeiros.

Com a implantação destas e de outras Políticas Educacionais, a sociedade terá cada vez mais suporte legal para lutar e exigir que a educação atinja seu objetivo na vida de todo cidadão brasileiro, ajudando a transformar realidades, diminuindo diferenças, oferecendo caminhos alternativos para a verdadeira qualidade e equidade no ensino.

### **Referências**

ARISTÓTELES. **A Política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 21 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <[http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11494\\_20062007.pdf](http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2018.

---

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação e Sociedade – CEDES: Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FUNDEB: Apresentação**. Brasília: FUNDEB, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de educação para todos. Brasília, 28/08 a 02/09/1994.

LEYSER, Kevin D. S.; ANACLETO, Gesiel. **Filosofia política**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

MARCHEZAN, Nelson. **Plano nacional de educação**. Brasília: Centro de documentação e informação e coordenação de publicações da Câmara dos Deputados, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE em movimento**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SCHLEY, Clara Aniele. **Licenciaturas em foco**. Indaial: Uniasselvi, 2016.

VEIGA, Ilma Passos A., Projeto Político Pedagógico Da Escola - Uma Construção Possível. Campinas: Papirus, 1995.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.



# RUSSELL E A ÉTICA ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX: a ética e a sua crítica ao homem bom

Russel and ethics between the XIX e XX centuries and his criticism of the good man

Jairo Demm Junkes<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata de um texto específico do filósofo e matemático britânico Bertrand Russell, intitulado O mal que os homens bons fazem, o qual vai demonstrar as características desse homem bom, afirmando que existe uma série de características moldadas por instituições, como a religiosa, que tendem a subjugar o indivíduo. Russell chega a usar o filósofo Jeremy Bentham como exemplo de alguém que contribuiu para o desenvolvimento, mas que não pode ser considerado um homem bom.

Palavras-chave: Ética. Russell. Religião. Homem bom.

**Abstract:** This article deals with a specific text of the British philosopher and mathematician Bertrand Russell, entitled the evil that good men do, where it will demonstrate the characteristics of this good man, affirming that there are a series of characteristics, shaped by institutions such as religious, which tend to subject the individual. Russell even uses the philosopher Jeremy Bentham as an example of someone who contributes to development but who can not be considered a good man.

Keywords: Ethics. Russell. Religion. Good man.

## Introdução

Este artigo busca discutir a posição do pensador britânico Bertrand Russell (1872-1970) no que diz respeito à moralidade, principalmente demonstrar a crítica que ele faz à influência de instituições religiosas na construção do que é considerado correto (moral) ou incorreto na moral da sociedade.

Para a construção do argumento é necessário maior uso de dois artigos de Russell, que constam nos livros: *Porque não sou cristão* e *Ensaios céticos* (1972), cujas referências serão devidamente informadas no decorrer do trabalho.

Nesse diálogo, Russell faz uso de uma expressão empregada em um de seus artigos, que é: “Homem bom”. Essa expressão, originalmente, é empregada também por Rousseau (1712-1778), porém a definição desta ideia em Russell tem um sentido diferente.

O objetivo é defender a ideia de Russell a respeito da constituição social de valores impostos ao homem, que são modeladores de caráter e que nem sempre são benéficos à sociedade, pois em grande parte, impedem o progresso humano quando prioriza manter a condição do status quo.

Serão utilizados alguns exemplos de Russell, bem como seu comentário acerca de Jeremy Bentham, que foi considerado como sendo exatamente o oposto daquilo que Russell estabelece como “Homem Bom”.

Explorando as situações abordadas por Russell, será demonstrado como a interferência da instituição religiosa tem grande influência na sociedade e pode ser considerada uma das mais influentes formas de manter o homem subjugado na sociedade dos séculos XIX e XX. É importante salientar que o artigo foi construído procurando manter-se nos limites dos contextos de Russell.

---

<sup>1</sup> Formado em História pela Furb, em Filosofia pela UFSC. Especialista em Cultura Afro-brasileira pela FIIJ. Professor de Filosofia da rede estadual de ensino de Santa Catarina e Tutor Interno do curso de Filosofia da Uniasselvi. E-mail: demmobr@gmail.com

---

## Russel e o mal do homem bom

No livro *Porque não sou cristão* (1972), Bertrand Russell escreve um artigo intitulado *A religião e moral*. “Muita gente nos diz que sem crenças em Deus o homem não poderá ser feliz nem virtuoso” (RUSSELL, 1972, p. 128). É uma frase provocativa do autor para questionar a virtude como sendo necessariamente advinda da crença religiosa.

Russell (1972, p. 128) segue afirmando: “Não creio que uma decadência da crença dogmática possa produzir outra coisa senão o bem”.

Nesses dois fragmentos da obra do autor (uma das quais pretende-se utilizar), o pensador britânico demonstra sua visão de que para a moral vigente era necessário que o indivíduo fosse devotado à fé.

Em outra obra, intitulada *Ensaio céticos* (2010), o autor tem um artigo chamado *O mal que os homens bons fazem* (2010). No artigo, o autor utiliza o mesmo argumento de crença dogmática para afirmar que a sociedade tem uma noção do que é uma pessoa virtuosa, um homem bom. Segue afirmando:

Todos nós sabemos o que queremos dizer com homem “bom”. O homem bom ideal não fuma nem bebe, evita linguagem de baixo calão, conversa na presença de homens exatamente o que falaria se houvesse mulheres presentes, vai à igreja com regularidade e tem opinião correta sobre todos os assuntos. Tem verdadeiro horror ao mau procedimento e está ciente que é nosso doloroso dever punir o pecado (RUSSELL, 2010, p. 104-105).

Para Russell, as ações de Homens Bons são manipuladas, fazendo com que esses homens cometam atitudes ruins acreditando que estão fazendo o que é correto.

No presente artigo, pretende-se discutir a pergunta: “O homem bom”, de Russell, é capaz de ações de generosidade ou é totalmente condicionado pelo cultivo de valores religiosos? Russell afirma ter conhecido superficialmente as ideias de Jeremy Bentham, e que as declarações feitas sobre ele e suas ideias não eram muito lisonjeiras.

Com relação a Bentham, Russel (2010) apresenta algumas distorções, afirmando que para avaliar uma ação deve-se procurar gerar a maior felicidade possível para o maior número de pessoas, gerando a construção dos homens bons, e conseqüentemente não perturbadores da ordem. Russell (2010) complementa a ideia de Bentham afirmando que precisamos de uma moralidade baseada no amor à vida, no prazer de crescer e nas realizações positivas, não na repreensão e na proibição.

Através da concepção de Russell, o artigo vem demonstrar um caminho para a resolução moral com base na racionalidade, de modo a procurar o esclarecimento como forma de construção do indivíduo ao invés de um sistema de repressão. Sobre esta forma racionalista, Russell afirma: “A razão pode ser uma força pequena, porém é constante e trabalha sempre em uma direção, enquanto as forças da irracionalidade destroem-se umas às outras em uma luta fútil” (RUSSELL, 2010, p. 113).

## O homem de fé e conhecimento

Como percebe-se na primeira citação feita na introdução deste artigo, Russell faz questão de mencionar (para depois poder fazer sua crítica) a relação que as pessoas fazem entre virtude, felicidade e religiosidade.

O autor comenta que apesar das crenças de que uma visão deísta seja considerada im-

---

portante, ou necessária para a felicidade, este tipo de virtude religiosa não parece dar mais felicidade ou moralidade aos que creem do que se absterem de uma crença religiosa.

Para Russell é possível afirmar que muitos dos grandes nomes que causaram grandes desgraças na humanidade, como os nazistas alemães e os socialistas soviéticos, se valem em grande medida de uma base dogmática que foi implantada pelas religiões como um bom terreno para poderem cultivar suas concepções radicais, como é citado no trecho a seguir:

Não creio que uma decadência da crença dogmática possa produzir outra coisa senão o bem. Apresso-me a admitir que os novos sistemas de dogmas, tais como os dos nazistas e dos comunistas, são ainda piores do que os velhos sistemas, mas jamais teriam podido dominar o espírito dos homens, se hábitos dogmáticos ortodoxos não tivessem sido instilados na juventude. A linguagem de Stalin é cheia de reminiscências do seminário teológico em que ele foi educado. O que o mundo precisa não é de dogma, mas de uma atitude de investigação científica, aliada à crença de que a tortura de milhões de indivíduos não é coisa desejável, quer seja infligida por Stalin ou por uma Deidade imaginada à semelhança daquele que acredita (RUSSELL, 2010, p. 128).

O autor afirma que a visão dogmática é um instrumento perigoso, que as pessoas podem tomar decisões com base em preceito que não são racionais e que por conta disso podem gerar consequências ruins.

Esta visão dogmática leva o homem a optar por certos cursos de ação, visando a uma felicidade dentro de um conjunto social. Em outro artigo, intitulado *A vida virtuosa* (2010), Russell se dispõe a tentar dar mais clareza da sua concepção de virtude, como sendo inspirada pelo amor e guiada pelo conhecimento<sup>2</sup>. Ao fazer essa declaração, ele afirma que tanto o amor, sem o conhecimento, quanto o conhecimento sem o amor podem ter consequências devastadoras, como é citado em seguida:

Tanto o conhecimento como o amor são indefinidamente extensíveis; logo, por melhor que possa ser uma vida, é sempre possível imaginar uma melhor. Nem o amor sem o conhecimento, nem o conhecimento sem o amor podem produzir uma vida virtuosa. Na Idade Média, quando a peste surgia em uma região, os sacerdotes alertavam a população para que se reunisse nas igrejas e orasse por sua salvação; como consequência, a infecção propagava-se com extraordinária rapidez entre as multidões de suplicantes. Eis, portanto um exemplo de amor sem conhecimento. A última guerra nos propiciou um exemplo de conhecimento sem amor. Em ambos os casos, o resultado não foi, senão, a morte em grande escala (RUSSELL, 2010, p. 44-45).

É possível, neste momento, que Russell não só considera a visão dogmática de felicidade como perigosa, como demonstra também que a interferência da presença de um sacerdote, como o exemplo na Idade Média, pode ter uma influência considerável na tomada de uma decisão por parte de seus fiéis, o que no mesmo exemplo teve consequências devastadoras.

Com toda sua postura agnóstica, por vezes cética, o autor traça críticas bem vivas às influências devastadoras que a religião através de seus representantes pode exercer sobre as pessoas. O autor britânico também chama a atenção para o conhecimento, sendo levado adiante sem haver certa sensibilidade (como tendo consequências ruins), situação a qual, na citação acima, ele afirmou que seria um exemplo de conhecimento racional que foi levado em grandes proporções sem a sensibilidade com a vida alheia, sensibilidade chamada por Russell, de **amor**.

As duas citações podem parecer sob certo aspecto como contraditórias, pois com as duras críticas que o autor faz ao cristianismo, fica difícil definir essa visão como **amor**. Ao que parece quando se resolve adotar amor como expressão para a sensibilidade, Russell quis dar mais

---

<sup>2</sup> Russell, Bertrand. *No que acredito*. Porto Alegre: L&PM Pocket Plus, 2007.

---

leveza à situação do que simplesmente caracterizar com expressões como fé o dogmatismo.

No artigo *Religião e moral* (2010), Russell usa a expressão bondade como sinônimo de amor e inteligência para conhecimento e faz da seguinte forma:

De minha parte, penso que as virtudes importantes são a bondade e a inteligência. A inteligência encontra obstáculo em qualquer credo, não importa qual – e a bondade é inibida pela crença no pecado e castigo (crença que, diga-se de passagem, é a única que o governo soviético tomou do cristianismo ortodoxo) (RUSSELL, 2010, p. 128).

Russell afirma que as virtudes que defende fazem com que o ser humano possa ter um progresso, que o conhecimento seja considerado algo prazeroso, usado para o bem do ser humano e que isso só será possível com o esclarecimento do ser humano, não deixando que a pessoa seja levada cegamente pelo dogmatismo.

Esta presença dogmática é um dos fatores de grande presença na formação do HOMEM BOM, criticado por ele, e segundo ele, é essa constituição do homem que faz com que ele seja um cervo devotado e que causa a decadência de uma nação<sup>3</sup>.

Apesar de considerar o amor e o conhecimento como fundamentais para o progresso virtuoso da humanidade, Russell expõe constantemente a necessidade de cautela, pois, quando o autor cita o governo soviético e sua apropriação de elementos do cristianismo ortodoxo, demonstra que o conhecimento e a fé, devem ser conduzidos com cautela, pois os soviéticos, da mesma forma que os nazistas, fizeram uso de ritualísticas bem próximas das práticas religiosas tornarem suas ideias populares nas sociedades soviética e alemã, respectivamente.<sup>4</sup>

Neste contexto, a expressão **amor**, usada por Russell, torna-se mais atraente como possibilidade de interpretação para a tomada de decisões, pois, se o fanatismo dogmático foi ilustrado como amor, quando falado aqui sobre a Idade Média, mas, para Russell, também é característica importante do amor o ato de preservar a vida humana a todo custo<sup>5</sup>. O autor britânico demonstra através dos exemplos aqui citados, além de outros o poder que a crença dogmática tem sobre as pessoas.<sup>6</sup>

### O homem bom de Russel

Diferente do conceito do Francês Jean Jacques Rousseau, que descreve seu “homem bom” como um indivíduo que vai buscar uma convivência e um retorno com a natureza, Russell vai colocar o uso dessa expressão em outro contexto.

Como já descrito na introdução, Russell associa uma série de características, que inicialmente parecem ser de benefício para o conjunto da sociedade, mas, em seguida, resolve opor-se ao resultado da formação que vem dessa soma de valores.

Ao colocar o pensador Jeremy Bentham como um indivíduo que não poderia ser considerado como um homem bom, Russell tem a felicidade de referir-se a um autor que ao escrever

---

<sup>3</sup> O homem bom e suas ações serão mais adequadamente tratados no capítulo seguinte.

<sup>4</sup> Russell afirma que os nazistas e os soviéticos usaram a forma religiosa de uma maneira científica para atingir seus objetivos.

<sup>5</sup> A defesa da vida humana e o combate aos conflitos armados foram uma ação constante de Bertrand Russell, o que em alguns momentos trouxe-lhe problemas.

<sup>6</sup> Ele mesmo, em várias oportunidades foi sujeito de diversas demonstrações da influência que a crença pode ter nas pessoas (como quando ele foi impedido de lecionar em uma instituição por conta de suas opiniões acerca da religião e sua influência). Com base no que nos diz o autor nesta parte do capítulo, a influência da religião como elemento de formação moral na sociedade faz com que seja construída uma base nas pessoas que permitem com que surjam sistemas autoritários, aos moldes do nazismo e socialismo, e que fazem uso de uma concepção moral baseada na religião como forma de justificar suas ações.

---

seus *Princípios da moral e da legislação*<sup>7</sup>, este procura demonstrar suas ideias utilitaristas de busca pelo prazer<sup>8</sup> e pela felicidade, que deve ser o objetivo da sociedade, e que essa felicidade deve ser pensada de modo a se entender ao maior número de pessoas possível dentro do conjunto da sociedade.

Bentham inicia essa obra fazendo a afirmação: “A natureza colocou o gênero humano sob o domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer” (BENTHAM, 1974, p. 9). Desenvolvendo sua frase impactante durante o texto, Bentham nos permite conhecer que ao fazer sua observação sobre prazer e dor, que o gênero humano deve, durante a vida, de forma racional buscar o prazer, ou pelo menos a ausência de dor, não só para si, mas para a coletividade na qual está inserido.

Bentham deixa de ser um homem bom quando afirma que a busca pela felicidade deve ser feita no conjunto da sociedade, nessa vida terrena, seguindo o padrão estabelecido pelos clérigos da época que afirmavam a necessidade da privação e do sacrifício para a obtenção da felicidade numa vida futura, após o fim de nossa existência terrena. Segundo nota do próprio Bentham: “Deveis saber que por cada grão de dor que suportamos agora, logo mais teremos cem grãos de prazer” (BENTHAM, 1974, p. 15).

Quando Bentham ressalta a necessidade e sofrimento, de punição autoaplicada, sem necessariamente ter havido um ato criminoso, ele torna bastante possível uma aproximação de Russell, que declara: “Tem verdadeiro horror ao mau procedimento e está ciente de que é nosso doloroso dever punir o Pecado” (RUSSELL, 2010, p. 105).

Russell afirma que esse “homem bom” acha importante seguir as regras impostas moralmente pela sociedade, sem nenhum questionamento, através de uma forte imposição da fé cristã que incentiva o sofrimento existencial como o mais elevado estado de graça espiritual, e uma garantia para uma vida prazerosa no *post-mortem*.

É para o *HOMEM BOM*, de Russell, um dever moral punir os maus procedimentos, porém, se assim fosse mantido, teríamos uma estagnação no progresso/mudança do gênero humano, pois os que propusessem mudanças acabariam sendo punidos por não seguirem as regras preestabelecidas da sociedade em que vivem. Russell chega a afirmar, quando descreve seu *HOMEM BOM*, que este “vai à igreja com regularidade e tem opiniões corretas sobre todos os assuntos” (RUSSELL, 2007, p. 105). Esse trecho demonstra a instituição religiosa como grande responsável pela manutenção do paradigma moral existente e que seria também a grande prejudicada com uma ação mais crítica do sujeito ante a realidade em que está inserido.

Apesar do texto *O mal que os homens bons fazem* (RUSSEL, 2010), que inicialmente almejou-se por norteador, não constar na obra, que seria a obra *Porque não sou cristão* (1972) deste artigo, ele se mostrou em grande sintonia com a obra que propôs-se a ter como fonte, dando grandes descrições do sujeito que pode ser engenhosamente construído através da manipulação de valores por instituições, como as ideias de valores propostas por muitas linhas do cristianismo, em contraposição a uma ideia de felicidade e bem-estar para a sociedade.

### **Considerações Finais**

Durante a escrita deste texto, procurou-se através de dois artigos de Russell estabelecer o centro de sua crítica ao cristianismo como formador de um homem que, ao invés de gerar uma sociedade de felicidade coletiva, proporcionando o bem para todos, vai buscar na martírio do

---

<sup>7</sup> Bentham, Jeremy. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

<sup>8</sup> Usa-se busca pelo prazer e felicidade, nesse contexto, como afirmações que, durante esse texto, tendem ao mesmo princípio.

---

ser humano uma forma de afirmar uma felicidade e bem-estar, futuro em uma dimensão metafísica “pós-morte”.

Russell demonstra que a moralidade cristã tem como objetivo manter um paradigma em que ela é a única fornecedora, através de seus representantes, da visão moral tida como correta, o que causaria consequências graves para a diversidade humana.

Ao utilizar Bentham como um exemplo de quem não seria, foi intenção demonstrar, com o exemplo extraído de Russell, que afirma que Bentham não seria considerado um homem bom, pois considerava no utilitarismo que as leis deveriam trazer o bem-estar e a felicidade para a maior quantidade possível de pessoas em uma comunidade, e por conta disso as instituições religiosas estigmatizaram seu nome, fazendo com que suas contribuições utilitaristas não recebessem o devido reconhecimento, em alguns momentos, ao proporcionarem a ideia de felicidade para o maior número possível de pessoas, acabam contrariando visões do cristianismo.

É fundamental concluir que Russell não teve interesse em questionar a crença das pessoas em um ente metafísico, mas a forma com que as instituições religiosas operam na vida do ser humano, fazendo com que aceitem certas regras sociais por influência religiosa e não recorrendo à reflexão adequada para tornar a sociedade melhor.

## Referências

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

RUSSELL, Bertrand. **Ensaio cético**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

\_\_\_\_\_. **No que acredito**. Porto Alegre: L&PM Pocket Plus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensaio escolhido**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Porque não sou cristão**. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1972.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

# VIOLÊNCIA NO CAMPO X DIREITOS HUMANOS NO SUDESTE PARAENSE

## Violence in the field x human rights in the Pará's southeast

Alyne da Silva Pacheco<sup>1</sup>  
Ana Ires Ferreira Coelho<sup>2</sup>  
Antônio Augusto da Costa Severo<sup>3</sup>  
Roberto Rivelino Rautenberg<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa a violência no campo no sudeste paraense e a luta dos movimentos sociais para mitigação dos conflitos decorrentes dos processos de territorialização e desterritorialização ao longo dos anos. Quando falamos em conflitos sociais e luta pela terra é importante observarmos que são resultantes de antigas políticas fundiárias aliadas às modernas formas de poder e de estruturação das políticas públicas, junto aos personagens que surgiram a partir desse novo reordenamento do espaço. Nessa conjuntura de ocupação do espaço amazônico com a criação dos movimentos sociais e políticas públicas, organiza-se de fato o trabalhador com direitos adquiridos ao longo dos anos. Esses órgãos viabilizam documentações que vêm garantir ao trabalhador ter voz por meio das frentes que lutam por direitos desses sujeitos. As políticas fundiárias, como o Decreto nº 1.894, de 10 de novembro de 2017, determina que as terras públicas, na área rural, sejam destinadas para assentamentos agrícolas, preferencialmente de trabalhadores rurais que utilizam a força de trabalho da própria família. Os movimentos sociais ao longo dos anos permitiram aos camponeses resultados positivos na democratização do acesso à terra e construção de um novo modelo de desenvolvimento, que tenha a agricultura familiar como eixo da política de desenvolvimento rural, que ocasionou consequentemente a diminuição da violência, do êxodo rural, da desigualdade e construção da cidadania.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Violência. Campesinato. Conflitos agrários. Políticas fundiárias.

**Abstract:** This paper analyzes the violence in the countryside in Pará's southeast and the struggle of social movements to mitigate conflicts arising from the processes of territorialization and deterritorialization throughout the years. When we speak of social conflicts, struggle for land is important to observe that they are the result of old land policies allied to the modern forms of power and structure of public policies, together with the characters that emerged from this new reordering of space. In this conjuncture of Amazonian space occupation with the creation of the social and public political movements, the worker with rights acquired over the years is actually organized. These agencies enable documentations that guarantee the worker to have a voice through the fronts that fight for the rights of these subjects. Land policies and social movements over the years have enabled peasants to have positive results in democratizing access to land and building a new model of development that has family farming as the axis of rural development policy, which has consequently reduced violence, rural exodus, inequality and the construction of citizenship.

Keywords: Social movements. Violence. Peasantry. Agrarian conflicts. Land policy.

## Introdução

O sudeste do Pará, como toda área de fronteira agrícola, é considerado uma região ex-

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: alynepacheco10@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: ana\_estetica@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduado em Psicologia pela UNAMA (2009). Psicólogo da UNIFESSPA /MARABÁ. E-mail: augustusevero@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela FURB (2016). Supervisor de disciplina na UNIASSELVI. E-mail: roberto.rautenberg@uniasselvi.com.br

---

tremamente dinâmica e propensa a modificações rápidas em seus principais fatores estruturais no espaço agrário, como a posse e o uso da terra (GUERRA, 2001).

A literatura procura fazer análises sobre a problemática dos conflitos de terra na Amazônia brasileira entre as décadas de 1970 e 1990. Em grande medida faz em razão da expropriação e expulsão de produtores que têm a posse de terras por empresas e/ou proprietários do Centro-Sul do país, que passaram a adquirir títulos e terras dos governos estaduais, ou mesmo do Governo Federal, e instalaram ali seus empreendimentos agropecuários. Muitos desses posseiros<sup>5</sup> eram migrantes de longas datas e ocuparam terras em faixas de fronteiras, terras que não sendo próprias nem aplicadas a algum uso federal, viviam em suas posses sem nenhum tipo de documento que os legitimasse como proprietários (PEREIRA, 2004).

Durante os anos 1990, a organização nacional e as ações de ocupação pelo Movimento Sem Terra denunciam à sociedade, os graves problemas ainda não solucionados no campo brasileiro, forçando-as a refletir sobre o quadro agrário nacional. Por outro lado, para alguns autores, o sudeste paraense foi simplesmente caracterizado como um “barril de pólvora”<sup>6</sup>, e os movimentos sociais criticados em suas ações de ocupação (CAROS AMIGOS, 2002).

Quando falamos de conflitos sociais e luta pela terra no sudeste paraense, ou em qualquer lugar do país, é importante observarmos que são resultantes de antigas políticas fundiárias aliadas às modernas formas de poder e de estruturação das políticas públicas. De um lado contamos, atualmente, com um Estado cujas políticas sociais foram drasticamente reduzidas, e, apesar da propaganda contrária realizada pelo atual governo brasileiro, as políticas voltadas ao meio rural, mais uma vez, visam à acumulação e à reprodução ampliada do capital, pouca importância dada aos problemas consequentes da concentração fundiária e das necessidades da imensa massa populacional excluída do acesso à terra. O que temos presenciado são tentativas do Governo Federal, através da edição de medidas provisórias, de coibir as ações dos movimentos sociais e de limitar, ainda mais, o acesso à terra às populações que realmente necessitam (FERNANDES, 2001).

### **Região sudeste paraense**

O sudeste paraense é uma mesorregião que tem uma área de 297.334.257 km<sup>2</sup>, com uma população de 1.882.450 habitantes, com densidade de 6,33 hab./km<sup>2</sup>. É uma das seis mesorregiões do estado brasileiro do Pará que está agrupada em sete microrregiões. Segundo o censo do IBGE, em 2014 seu PIB é R\$ 42.913.929, sendo que o PIB *per capita* é R\$ 23.659.55. O IDH é considerado médio, 0,694/PNUD/2000 relacionado a outras microrregiões (WIKIPÉDIA, 2018).

É ainda a região menos povoada do estado do Pará, onde encontra-se uma considerável preservação da floresta nativa, com exceção da linha referente às rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá, que facilitam a logística de escoamento de soja (de Mato Grosso até o porto de Santarém) e a atividade madeireira, sendo essas duas atividades as principais responsáveis pelo crescimento econômico da área (WIKIPÉDIA, 2018, s.p.).

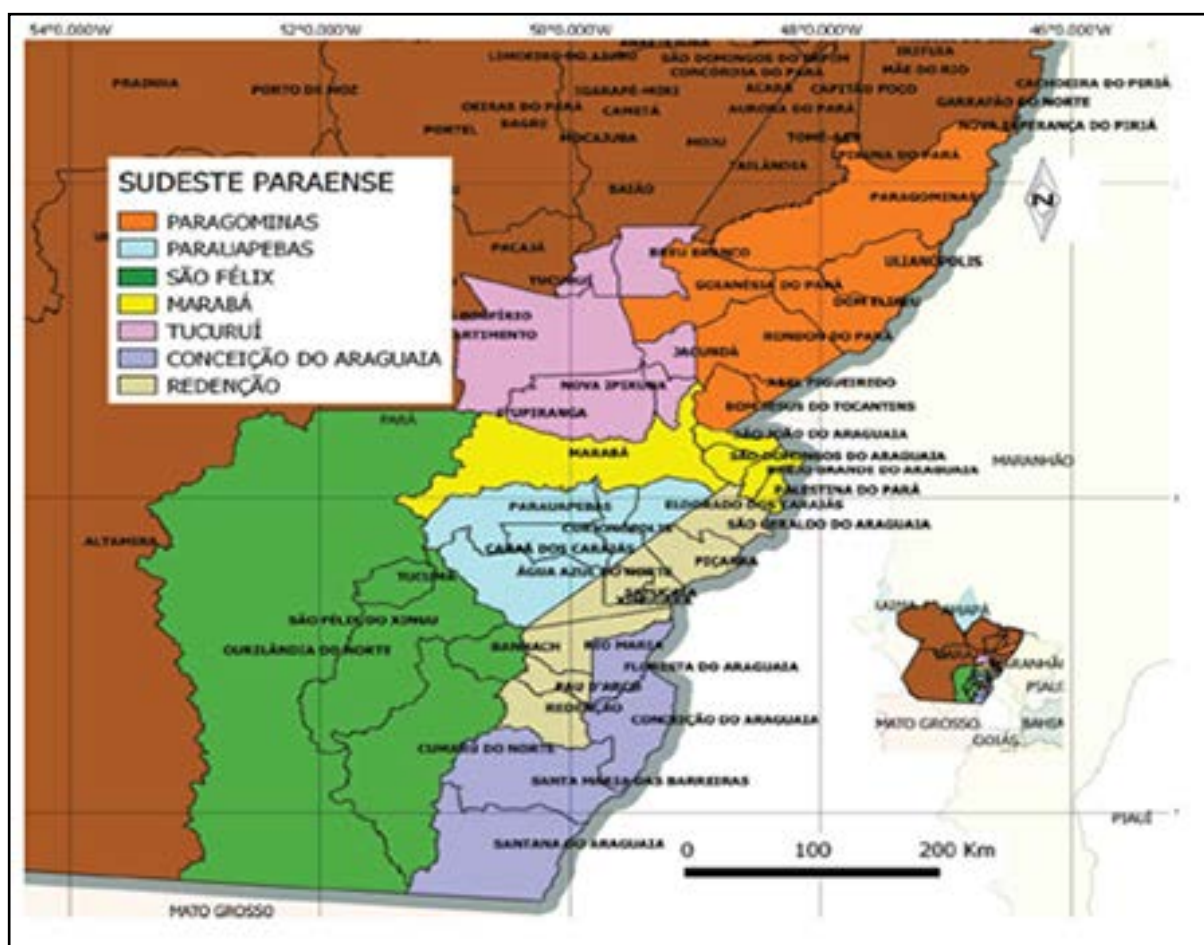
---

<sup>5</sup> Aquele que invade e ocupa a coisa, mesmo não tendo direito a ela. Que ou quem está ilegitimamente de posse de uma terra, como se dono dele fosse, ou ainda, que ou quem está na posse legal de um imóvel.

<sup>6</sup> Expressão usada quando se quer dizer que a qualquer momento possa haver um conflito ou área de conflito.



Figura 1. Mapa da mesorregião sudeste paraense



FONTE: Disponível em: <<http://brasilchannel.com.br/municipios/index.asp?nome=Par%C3%A1&regiao=Sudeste>>  
Acesso em: 31 jul. 2018.

Segundo Santos et al. (2017), o estado do Pará e, em especial, a mesorregião do sudeste paraense, a partir de meados da década de 1960 iniciou uma longa trajetória de crescimento econômico e de integração com o resto do país e o exterior.

Entre meados dos anos 1960 e ao longo das décadas de 1970 e 1980 – período que coincide com a ampliação das ações do estado brasileiro –, há um forte crescimento do PIB paraense, ocorrendo, a partir de 1980, taxas anuais superiores às apresentadas pela economia brasileira. Mesmo verificando-se oscilações nas taxas de crescimento do estado, a tendência geral, entre 1980 e 2004, é também de relevante crescimento (SANTOS et al., 2017).

Tabela 1

**Pará: mesorregiões e municípios selecionados – distribuição espacial do PIB  
(Em %)**

Município	Participação relativa do PIB				
	1970	1980	1996	1999	2004
Estado do Pará	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Baixo Amazonas	9,5	15,3	9,6	8,6	8,3
Marajó	5,7	5,2	3,2	3,4	2,7
Nordeste paraense	19,1	16,9	10,2	13,4	11,2
Região metropolitana (RM) de Belém	61,9	47,5	57,8	41,8	40,1
Sudeste paraense	2,6	12,3	16,1	26,5	31,7
Tucuruí	0,3	4,4	0,7	3,0	5,5
Marabá	1,3	1,3	2,3	2,9	4,3
Parauapebas	-	-	5,0	3,8	4,0
Paragominas	0,3	2,2	1,3	1,8	1,7
São Félix do Xingu	0,1	0,3	0,3	1,4	1,3
Sudoeste paraense	1,3	2,8	3,1	6,3	6,0

Fonte: Ipeadata de 1970 a 1996 – disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>>; e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1999 a 2004.

Tabela 2

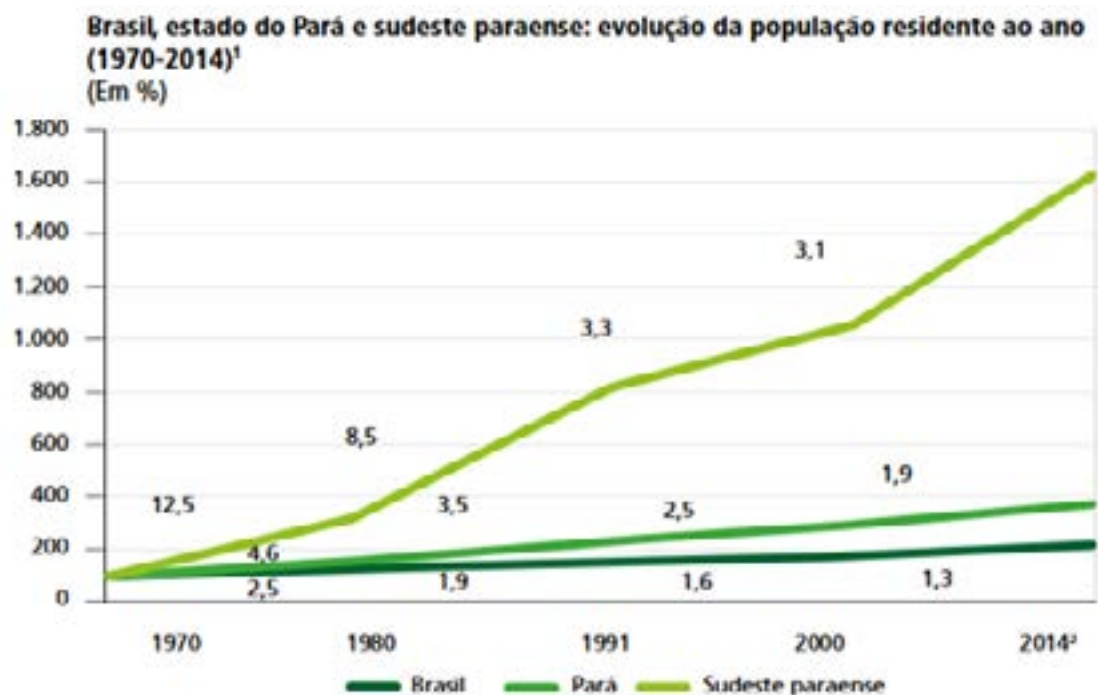
**Brasil região Norte, estado do Pará e mesorregiões: evolução da população residente (1970, 1980, 1991, 2000 e 2014)**

Mesorregião	População total residente (R\$ mil)					Taxa de crescimento médio anual (%)			
	1970	1980	1991	2000	2014 <sup>1</sup>	1970-1980	1980-1991	1991-2000	2000-2014
<b>Brasil</b>	<b>93.135</b>	<b>119.011</b>	<b>146.826</b>	<b>169.799</b>	<b>202.769</b>	<b>2,5</b>	<b>1,9</b>	<b>1,6</b>	<b>1,3</b>
Norte	3.607	5.881	10.031	12.901	17.231	5,0	5,0	2,8	2,1
Pará	2.167	3.404	4.950	6.192	8.074	4,6	3,5	2,5	1,9
Baixo Amazonas	305	467	561	638	770	4,4	1,7	1,4	1,4
RM de Belém	774	1.176	1.621	2.085	2.555	4,3	3,0	2,8	1,5
Marajó	214	283	317	379	525	2,8	1,0	2,0	0,8
Nordeste paraense	722	1.009	1.218	1.473	1.903	3,4	1,7	2,1	1,9
Sudeste paraense	112	364	890	1.192	1.813	12,5	8,5	3,3	3,1
Sudoeste paraense	40	104	344	424	533	10,1	11,5	2,4	1,7

Fonte: IBGE (1970a; 1980a; 1991; 2000; 20014b).

Nota: <sup>1</sup> População estimada em 1º de julho de 2014.

Gráfico 1



Fonte: IBGE (1970a; 1980a; 1991; 2000; 2014b).

Notas: <sup>1</sup> Em 1988, o atual Tocantins foi desmembrado do estado de Goiás e se tornou uma Unidade da Federação (UF) pertencente à região Norte.

<sup>2</sup> Dados estimados pelo IBGE para 1<sup>o</sup> de julho de 2014 (IBGE, 2014b).

## Contexto histórico

Os conflitos sociais no campo brasileiro e sua marca ímpar, a violência, não são uma exclusividade apenas do século XX, são marcas constantes do desenvolvimento e do processo de ocupação do país. O território capitalista no Brasil tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas, uma luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista europeia, de características nacionais versus internacional.

A Amazônia é seguramente um último reduto, porém a sociedade brasileira capitalista insiste na sua capitulação. As "reservas" indígenas que são parte do território capitalista, são demarcadas, porém por inúmeras vezes desrespeitadas. As lutas nasceram da resistência dos indígenas, dos escravos negros contra os senhores fazendeiros rentistas, que no ato de fuga criavam quilombos, verdadeiras terras da liberdade e do trabalho de todos no seio do território capitalista colonial.

Os conflitos e as tensões não fizeram somente parte intrínseca desse quadro, mas também definiram de certa forma a imagem da Amazônia veiculada no mundo: um lugar de pistolagem<sup>7</sup>, de trabalho escravo, de mortes políticas anunciadas e de chacinas. Todos esses fatos relacionados à violência têm a ver com o território, pois resultam da disputa pela terra e por recursos, da pressão para desalojar os que ali já se encontravam, ou ainda da cobiça, com a grilagem de novas terras (CASTRO, 2007).

Atualmente, mas de modo tardio, a sociedade brasileira começa a reconhecer os direitos dos remanescentes das lutas pela posse da terra. Grande parte desta população impedida de

<sup>7</sup> Ação de pistoleiro, de matador profissional.

---

acesso à terra ou à espera de uma oportunidade de trabalho, formou uma categoria de trabalhadores polivalentes.

A trajetória da força de trabalho no sudeste paraense foi sempre marcada pela convivência com a violência (IANNI, 1979), que se exacerbava a cada chegada de um novo ator social (SOUZA, 1994). Naquele momento, o controle das atividades comerciais e, em seguida o controle da terra, favoreciam o domínio e o quase poder absoluto das oligarquias rurais (EMMI, 1985).

Os posseiros são outra parcela dos camponeses sem terra que vêm historicamente lutando numa ponta contra a expropriação que os gera e, na outra, contra os homens violentos contratados como guarda-costas, estes sendo pagos por pessoas influentes, tais como fazendeiros, senhores de engenhos, políticos; e/ou "gendarmes (força militar) de plantão" dos latifundiários especuladores e grileiros. Muitos foram seus movimentos: fazem parte destas muitas histórias das lutas pela terra e pela liberdade no campo brasileiro. São também memórias da capacidade de resistência, de construção social desses expropriados na busca por uma parcela do território e memórias da capacidade destruidora do capital, dos capitalistas e de seus governos. Para Martins (1985, p. 9):

A década de 70 foi marcada sobretudo pela luta dos posseiros na Amazônia. O governo militar com sua política territorial voltada para os incentivos fiscais aos empresários, de um lado, e de outro fomentando, também na Amazônia, a colonização como alternativa à Reforma Agrária nas regiões de ocupação, criou o cenário para a violência. Os empresários, para ter acesso aos incentivos fiscais, tinham de implantar seus projetos agropecuários na região, que estava ocupada pelos povos indígenas e, em determinadas áreas, pelos posseiros. Muitos foram os conflitos violentos. Os povos indígenas foram submetidos ou ao genocídio ou ao etnocídio. Aos posseiros não restou melhor sorte: ou eram empurrados para novas áreas na fronteira que se expandia, ou eram expulsos de suas posses e migravam para as cidades que nasciam na região.

A questão agrária no Brasil revela na atualidade que o MST é a face moderna do Brasil, a parte deste país que está em luta. Por mais estranho e extemporâneo que muitos possam achar, o movimento da cidade para o campo contradiz o movimento geral da marcha do campo para a cidade. Mas é também um movimento que busca a construção de uma nova sociedade. Nos assentamentos procura-se implantar a produção coletiva e/o comunitária, ou mesmo individual.

Os problemas são muitos, e vão desde os entraves para acesso ao crédito até o mandonismo burocrático, à imposição stalinista e a não compreensão do ideário camponês da produção em terra própria e da liberdade do trabalho. São esses sem-terra, agora no seio do Movimento dos Sem Terra, que marcham pelas estradas e pelas cidades deste país, ocupando locais e prédios públicos, o MST é praticamente a maior força social de oposição ao governo.

No Brasil é quase consenso que qualquer alternativa de remoção da exclusão social passe pela Reforma Agrária. Ela tem, portanto, um objetivo social, ou seja, é o caminho para retirar da marginalidade, no mínimo, uma parte dos pobres. Sendo que também movimenta a economia, pois certamente levará ao aumento da oferta de produtos agrícolas destas pequenas unidades ao mercado. E, por fim, política, porque é um instrumento mediante o qual esta parcela da população conquista sua cidadania.

É importante ressaltar que a aquisição da agricultura familiar para a alimentação escolar está regulamentada pela Resolução CD/ FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 (atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 4, de 2 de abril de 2015), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica. Com base na resolução supracitada, a Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar elaborou o Manual de Aquisição de Pro-

---

duos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar, que tem como objetivo apresentar o passo a passo do processo de aquisição da agricultura familiar. Ressalta-se, ainda, que os projetos de venda selecionados resultarão na celebração de contratos de compra, que é a formalização legal do compromisso assumido por quem executou e seus fornecedores (FNDE, 2016).

### **Movimentos sociais e luta pela terra no sudeste paraense**

O sudeste paraense, de acordo com Souza (2002), apresenta três importantes períodos de reordenação espacial. O primeiro, na década de 1970, foi mediante a política de distribuição de lotes, provocando um forte movimento migratório para a região. Nesse contexto, algumas famílias permaneceram, outras foram obrigadas a abandonar seus estabelecimentos e se dedicar às atividades não agrícolas, e muitas procuraram diferentes frentes de trabalho.

O segundo momento refere-se à ocupação da área pela atividade agropecuária com fortes incentivos estatais ao capital privado nacional e internacional, além da exploração mineral, estimulando uma nova leva de força de trabalho para atuar nas obras de infraestrutura, acirrando os conflitos sociais, especialmente aqueles ligados à posse da terra. Também se evidencia o garimpo, a exemplo de Serra Pelada.

Por fim, no terceiro momento observa-se uma redução do incremento populacional, o fechamento de garimpos e a ausência de uma política pública que realizasse de fato a reforma agrária, favorecendo o aparecimento de uma grande massa de sujeitos desterritorializados, que passam a lutar pela permanência no território e a pressionar o Estado para atingir esse fim.

Os planos de desenvolvimento do Estado para a Amazônia têm vários períodos, mas mostra-se de forma contundente no fim dos anos 1960, em particular na Amazônia Oriental. Abertura de rodovias, projetos pecuários e madeireiros constam entre os programas desenvolvidos, e deu-se assim a associação do Estado com o capital privado nacional e internacional. Renúncia fiscal e abundância de recursos naturais serviram como base para “ocupação” da região, que redefiniu territórios e reestruturou as realidades econômicas, sociais e políticas (ALMEIDA, 2006).

Foi durante os anos 1970 e 1980 que o sudeste paraense viveu, de forma mais acentuada, um processo de reordenamento espacial imposto principalmente pela geopolítica do Estado que se baseava, de um lado, na incorporação de terras, e, de outro, na mobilização de mão de obra que atendessem à necessidade de força de trabalho para o capital que se expandia na região. Este processo ocasionou um intenso crescimento populacional, alcançando índices bastante elevados. Grande parte desta população, impedida do acesso à terra ou à espera de uma oportunidade de trabalho, formou uma categoria de trabalhadores polivalentes (BECKER, 1979).

Com a falta de trabalhos e ocupação do homem na terra, criam-se vários conflitos que participam de diversos movimentos sociais, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cujos sujeitos, uma vez desterritorializados devido à expropriação de suas terras, almejam uma reterritorialização mais inclusiva, ou seja, a reforma agrária, visto que eles não possuem no presente momento o direito de dispor de um pedaço de chão para se reproduzirem em suas mais variadas formas. O movimento em relevo e sua territorialidade se expressa por meio, por exemplo, das ocupações de terras, acampamentos e assentamentos, apresentando articulações com outros segmentos de luta social, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Via Campesina, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará (Fetagri - PA), dentre outros (MIRANDA, 2014).

Nessa conjuntura de ocupação do espaço amazônico, com a criação dos movimentos sociais e políticas públicas, organiza-se de fato o trabalhador com direitos adquiridos ao longo

---

dos anos. Esses órgãos viabilizam documentações que vêm garantir ao trabalhador ter voz por meio das frentes que lutam por direitos desses sujeitos.

Conforme Peixoto (1991), o setor da igreja que se alinha ao camponês desdobra-se na construção de vários espaços de socialização e educação dos camponeses, traduzida no afã da formação política que os capacitasse a assumir a direção de sindicatos e partidos políticos.

Esse movimento permitiu o surgimento de grandes lideranças locais e regionais de trabalhadores rurais e de outros setores da sociedade, que passaram a expressar-se regionalmente a partir da sustentação política dada pela convergência dos setores populares e das organizações políticas locais, com o apoio fundamental de setores da Igreja Católica (INTINI, 2004).

### **Considerações finais**

As políticas fundiárias e os movimentos sociais ao longo dos anos permitiram aos camponeses resultados positivos na democratização do acesso à terra e construção de um novo modelo de desenvolvimento, que tem a agricultura familiar como eixo da política de desenvolvimento rural e que ocasionou consequentemente a diminuição da violência, do êxodo rural, da desigualdade e da construção da cidadania.

É nessa perspectiva que consideramos aspectos importantes para compreender não só os meandros das disputas e dos confrontos por terras no sul e sudeste do Pará, mas também de refletir sobre a violação dos direitos humanos e entender o movimento de ocupação e reterritorialização dos espaços da Amazônia brasileira nas últimas décadas, como uma problemática que ajuda a estudar a história do Brasil. Foi nessa trilha que discutiu-se as práticas sociais e culturais de diversos trabalhadores rurais, fazendeiros, empresários rurais, pistoleiros, membros de aparelhos de Estado e de instituições de mediação, o envolvimento do Estado e de entidades de mediação na luta pela terra. Desse conjunto foi possível perceber como homens e mulheres produzem e dão sentido ao seu mundo, criando uma rede de significados.

### **Referências**

ALMEIDA, Rogério Henrique. **Territorialização do campesinato no sudeste do Pará**. Dissertação apresentada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém, 2006.

BECKER, Bertha K. **Agricultura e desenvolvimento no Brasil: a expansão da fronteira agrícola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRASIL CHANEL: **Uma viagem pelo Brasil na web**. Disponível em: < <http://brasilchannel.com.br/municipios/index.asp?nome=Par%C3%A1&regiao=Sudeste>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pará: mesorregião e municípios selecionados – distribuição espacial do PIB (em%)**. 1999 - 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Brasil, região Norte, estado do Pará e mesorregiões: evolução da população residente**. 1970 - 2014.

CAROS AMIGOS. Entrevista com Maria C. N. Coelho. Uma Análise do "barril de pólvora". **Caros Amigos**, ed. Especial, n. 12, p. 28-30. São Paulo: Casa Amarela, abril, 2002.

---

CASTRO, Edna. **Dinâmica socioeconômica e desmatamento na Amazônia**. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/100/155>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

EMMI, Marília. **Estrutura fundiária e poder local: o caso de Marabá**. Belém: NAEA - Universidade Federal do Pará, 1985.

ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 1.894**, de 10 de novembro de 2017. Cria o Projeto Estadual de Assentamento Agroextrativista (PEAEX) denominado CATAIANDEUA, localizado no Município de Abaetetuba, Estado do Pará. Belém: Diário Oficial. nº 33496. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2017/2017.11.13.DOE.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

FERNANDES, Bernardo M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar**. 2. ed. – versão atualizada com a Resolução CD/FNDE nº 04/2015. Brasília, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/05709246930/Downloads/pnae\\_manual\\_aquisicao-de-produtos-da-agricultura-familiar\\_2\\_ed.pdf](file:///C:/Users/05709246930/Downloads/pnae_manual_aquisicao-de-produtos-da-agricultura-familiar_2_ed.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **O posseiro da fronteira: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

IANNI, Octávio. **Colonização e contrarreforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

INTINI, João Marcelo. **Luzes e sombras – Negociação e diálogo no sul e sudeste do estado do Pará: um estudo sobre as políticas públicas para reforma agrária e agricultura familiar**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (mestrado). Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária –Amazônia Oriental, Belém, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil** (Terra e poder: o problema da terra na crise política). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MIRANDA, Rogério R. **A territorialidade dos movimentos sociais na Amazônia: a realidade do município de Marabá, no sudeste paraense**. São Paulo, set. 2014. Disponível em: <<http://6cieta.org/arquivos-anais/eixo2/Rogério%20Rego%20Miranda.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PEIXOTO, C. D. R. **A ação cultural e concepção política entre a Igreja Católica e os camponeses (um estudo na região de Marabá)**. In: LÉNA, P.; OLIVEIRA, A. E. (Orgs.). *Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois*. Museu Paraense Emílio Goedi (MPEG). Belém, 1991.

PEREIRA, Airton dos Reis. **O papel dos mediadores nos conflitos pela posse da terra na região Araguaia Paraense: o caso da Fazenda Bela Vista**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural), Viçosa-MG: Universidade Federal de Viçosa, 2004.

SANTOS, V. M. et al. **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2017.

---

SOUZA, Carlos Henrique Lopes de. **A trajetória da força de trabalho no sudeste paraense: de agricultores migrantes a garimpeiros, de garimpeiros a posseiros, a excluídos, a Sem Terra.** In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, de 4 a 8 de novembro de 2002.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia.** São Paulo: Marco Zero, 1994.

WIKIPÉDIA. Enciclopédia Livre. **Mesorregião do sudeste paraense.** 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o\\_do\\_Sudoeste\\_Paraense](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_do_Sudoeste_Paraense)>. Acesso em: 30 jul. 2018.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.



# VIOLÊNCIA ESCOLAR E SIMBÓLICA

## School and symbolic violence

Tulio Galastri<sup>1</sup>

**Resumo:** A violência no cotidiano escolar tem se tornado uma grande preocupação para a sociedade. A observação feita é a de que são praticadas nas escolas inúmeras tentativas de tolher a violência em seu espaço, sem, no entanto, a realização de um estudo efetivo sobre suas bases e repercussões que possam resultar numa mudança prática. Os segmentos escolares em geral interpretam a violência de forma diferenciada e não são viabilizados nas instituições espaços para elucidar essa temática, de modo que é necessária a investigação do conceito e da percepção da violência antes de qualquer tentativa de sua superação dentro da escola ou em contexto global. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da necessidade de se promover uma reflexão sobre os conceitos de violência escolar, em especial, investigar sua compreensão e o valor que atribuem àquela de caráter simbólico, apontada por Bourdieu e Passeron (1970). Através desta investigação, o objetivo é relacionar a visão desses educandos e educadores com o intuito de analisar a situação por eles vivida, bem como discorrer sobre as possibilidades, que mesmo dentro de limites observados possam contribuir na interlocução entre esses atores educacionais e sociais. Para se trabalhar essa problemática nas escolas é importante a implementação de estratégias urgentes, incluídas no projeto político-pedagógico e elaboradas a partir do diálogo entre os segmentos que participam de sua formulação e interpretação.

Palavras-chave: Violência escolar. Conflitos em educação. Violência simbólica.

**Abstract:** Violence in school daily life has become a major concern of society. The observation made is that in the schools countless attempts are made to stop violence in their space, without, however, carrying out an effective study on its bases and repercussions that could result in a practical change. School segments in general interpret violence in a differentiated way and are not feasible in institutions spaces to elucidate this issue. So it is necessary to investigate the concept and perception of violence before any attempt to overcome it within the school or in a global context. This research was developed from the need to promote a reflection on the concepts of school violence, in particular to investigate their understanding and the value they attribute to that of a symbolic character, pointed out by Bourdieu and Passeron (1970). Through this research the objective is to relate the vision of these students and educators in order to analyze the situation they lived, as well as to discuss the possibilities that, even within the limits observed, can contribute to the interlocution between these educational and social actors. In order to work on this problem in schools it is important to implement urgent strategies, included in the pedagogical political project and elaborated from the dialogue between the segments that participate in its formulation and interpretation.

Keywords: School violence. Conflicts in education. Symbolic violence.

## Introdução

A reflexão que se deve fazer acerca da visão dos estudantes e dos educadores sobre a violência no contexto escolar demanda grande atenção e cautela. Há necessidade de um diálogo cuidadoso sobre esta temática. É importante fazer uma análise das múltiplas interpretações que possam ser alcançadas, e ainda dedicar a devida atenção aos dizeres explícitos e implícitos que esses atores possam nos trazer. O tema abordado neste artigo, em síntese, pretende refletir sobre a visão que os educandos e educadores têm sobre a violência e suas experiências no contexto escolar. Em especial, saber suas percepções e os valores que atribuem à violência de caráter simbólico, que segundo Bourdieu e Passeron (1975), nem sempre é visível, porém permeia as relações de desigualdade existentes na escola. Com efeito, uma violência que se manifesta de

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: [www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br)

---

maneira sutil, quase que imperceptível, vai muito além da violência explícita: a violência simbólica.

A partir dessa visão é possível refletir sobre a possibilidade de aprimoramento do papel da escola e sua função na formação de cidadãos, ou seja, indivíduos capazes de conviver e de se relacionar. Neste sentido “é preciso que cada indivíduo aja em consonância com o fato de que sua vida cotidiana está ligada à vida da sociedade e que suas preocupações pessoais são problemas e questões sociais” (MILLS, 1972, p. 202).

O indivíduo necessita ter autonomia para além de participar e adequar-se às regras da sociedade, mas também oferecer à mesma sociedade, sua contribuição com dignidade, acreditando que suas preocupações e problemas são, também, do grupo. Uma comunidade integrada socialmente oferece aos seus partícipes, oportunidades de serem ouvidos em suas necessidades, e deles exige contribuição para a garantia da vida em sociedade. O objetivo é o de identificar e descrever as diferentes conceituações de violência propostas por autores que tratam desta temática.

Além disso, a intenção é descrever as diferentes conceituações de violência de um grupo de educandos e seus respectivos educadores de escola pública, bem como destacar os momentos que observam a manifestação de violência, condutas de perseguição e intimidação no meio escolar.

### **Violência simbólica: os diferentes tipos de violência escolar**

As raízes da violência e as conseqüentes preocupações em evitar que ela desestruture e mutile as sociedades são provavelmente tão antigas quanto à própria humanidade. Ao longo de milênios, a agressividade humana acompanhou a evolução da sociedade, contudo não é possível caracterizar a violência de forma simplista, já que sua dimensão é muito complexa, envolvendo a própria concepção de sociedade.

Pode-se afirmar que a violência gera uma apreensão que acompanha a sociedade, já que na maioria dos grupos, em maior ou menor grau, devasta os sistemas de convívio social como se não fosse possível sua superação, uma vez que está inserida nas mais variadas camadas que compõem o tecido social. Assim, conceituar violência é tarefa das mais árduas, tendo em vista que ela abrange espaços públicos e privados e tem como suas principais instituições reprodutoras segmentos que compõem as sociedades, tais como a escola, a família, o trabalho, entre outros.

Vários conceitos acerca da violência foram sendo estabelecidos, construindo assim um amplo leque de argumentações sobre este tema. É importante ressaltar que cada conceito foi construído dependendo do contexto social-histórico-humano-político e, por isso, pesquisar esta problemática também é possibilitar um olhar sobre o sujeito, o homem, a sociedade, suas concepções e seus valores.

A proposta deste artigo é fazer um breve levantamento do significado da palavra “violência” em obras de referência e diferentes campos de estudo, enriquecendo a pesquisa com as contribuições dos autores que a tratam.

Segundo o Dicionário Houaiss, violência é a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral (contra alguém), ato violento, crueldade, força” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2866). No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem; coação” (idem), um ato violento dotado pela força.

No dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, violência, do latim *violentia*, é “qualidade de violento” (CUNHA, 1999, p. 823) e relaciona-se a violentar, que por

---

sua vez vem do francês, *violenter*, e significa “exercer violência sobre”, “forçar, coagir” (idem), quanto ao caráter violento o mesmo dicionário refere-se ao adjetivo “impetuoso” (idem).

Para o professor Dr. João Ribeiro Junior, terá que se distinguir coação de coerção. “Coação é constrangimento físico ou moral; coerção é também constrangimento só que baseado em lei, mas ambas são violências à vontade de alguém” (RIBEIRO JUNIOR, 1991, p. 61).

Com relação à perspectiva psicológica, recorreremos a Freud (1856-1939) e à ideia de que o ser humano nasce violento e só não realiza de forma brutal a essa tendência primitiva porque renuncia aos instintos agressivos sob influência do superego, que é a instância que reúne leis da civilização, da cultura; responsável pela limitação de certos comportamentos para que a civilização seja possível.

Sobre a violência na dimensão sociológica, Santos (1986, p. 53) diz ser “um estado de fratura nas relações de solidariedade social e em relação às normas sociais e jurídicas vigentes em dada sociedade”. Também aponta a atuação dos conflitos nas relações de dominação como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção social (SANTOS, 1986).

Antropologicamente, Rifiótis (1997, p. 18) afirma que a violência “nas suas múltiplas formas é representada como um domínio da experiência social que permeia as brechas da crise da modernidade e busca alternativas interpretativas para a sociedade contemporânea”. Além disso, ele alerta para a necessidade de estudos sobre a subjetividade dos sujeitos, as microrrelações, e aponta aspectos positivos do fenômeno da violência, que contribui na instauração de identidades sociais que vêm agir como força frente aos processos de controle e ao princípio de homogeneização.

Preocupado também em conceituar violência, Michaud (1989), tendo em vista os Códigos Penal e Civil francês, propôs uma definição que desse conta tanto dos estados quanto dos atos de violência. “Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

Observa-se, porém, que nem todos que corriqueiramente comentam sobre a violência fazem uma reflexão profunda sobre esse assunto. Percebe-se uma atenção voltada para a narração de fatos chocantes, geradores de indignação momentânea.

Para ilustrar esses fatos pode-se mencionar cidadãos que reproduzem violência, pelo fato de também terem sido vítimas, crianças que reagem violentamente a atitudes simples de colegas, pessoas que matam, roubam, estupram, agridem verbalmente e, quando questionadas, discorrem de forma simplista sobre o porquê praticaram tais atos, justificando reações a uma rasa provocação ou desejo sem fundamentação clara, como exemplo, não gostar do “jeito” do outro; o que não deveria impulsionar a ruptura do bem-estar alheio.

Entretanto, esse sentimento de indignação é, mais tarde, substituído pela surpresa de uma outra notícia ainda mais trágica. Esse ciclo vai acontecendo sem que se faça uma análise abrangente, sem se considerar o porquê e os aspectos circunstanciais importantes que levariam ao desvelamento de tal postura.

### **A contribuição de Pierre Bordieu**

A sociedade, de um modo geral, está cercada por diversas formas de violência: familiar, social, midiática, escolar. É ela o objeto de nossa preocupação e na qual este trabalho se justifica. A violência na escola não é só física, intelectual ou econômica; há nela um tipo de violência velada, a violência ideológica, que tem como propósito a indução de valores de uma classe

---

social sobre outra; é aquela que tem pouca visibilidade, mas que ocupa praticamente todos os espaços. A essa violência que se faz de forma dissimulada, principalmente pela ação pedagógica, chamamos de violência simbólica.

O conceito de violência simbólica tem por base o pensamento de Pierre Bourdieu (1930-2002), buscando localizar o surgimento da teoria da violência simbólica defendida por este autor em um momento histórico específico, lembrando um pouco do contexto em que a ideia se desenvolveu. As “teorias não críticas”, reconhecidas como Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista concebiam a marginalidade como um desvio, cabendo à escola prover meios para corrigi-lo, bem como as injustiças (SAVIANI, 2006).

Tais teorias (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) tiveram dificuldades de cumprir seus objetivos porque consideravam somente a influência da escola sobre a sociedade, mas não os mecanismos sociais que interferem na escola. A proposta de universalização do saber, por exemplo, não foi cumprida até hoje.

Os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, na obra *A Reprodução* (1970), realizam um trabalho de investigação, observação e pesquisa no sistema escolar francês e no modelo de exame classificatório e de seleção na formação estudantil e acadêmica.

Os autores descrevem o modelo educacional francês como “o espaço da reprodução social e um eficiente domínio de legitimação das desigualdades” (BUSETTO, 2006, p. 113). A escola é um ambiente institucional que reproduz as desigualdades sociais, caracterizando o que é chamado de violência simbólica por Pierre Bourdieu.

Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a instituição escolar não possui neutralidade em seu currículo, o modelo seletivo e classificatório não permite a justiça ao mesmo tempo que não permite a igualdade de oportunidades ao priorizar a cultura dominante. A violência é caracterizada pelo fato dos menos favorecidos terem por obrigação e coerção, desprender suas culturas e reaprender um novo modelo cultural elitizado.

O sistema seletivo e classificatório torna-se, na realidade, um modelo excludente, uma vez que somente os alunos de posse de uma bagagem maior de informações culturais de suas classes sociais acabam por serem privilegiados em detrimento dos menos favorecidos. Este modelo seletivo e classificatório elitista acaba por definir os conteúdos, currículos e respostas que interessam ao modelo dominante ideológico, seja ele capitalista, político e cultural, onde os mais capacitados irão se destacar e alcançar o êxito.

O sistema educacional das instituições constrói uma padronização para o conhecimento que culminará nos resultados daqueles que apresentam maior apropriação de saberes, que realmente encontram-se qualificados para os interesses da sociedade, para os meios de produção, portanto serão selecionados os mais competentes e de melhor desempenho, destacando-os dentro de um status de nobreza escolar e acadêmica. Os menos favorecidos permanecem em condições de desqualificação e exclusão, contribuindo para a construção da violência, com baixos salários, falta de qualificação para empregos e desemprego.

Os autores destacam as condições que eles chamam de probabilidade de passagem e probabilidade de êxito, reforçando a teoria da violência simbólica, apresentada de forma estatística e matemática que os resultados são alcançados primeiramente por aqueles que apresentam uma maior bagagem cultural e de conhecimento oriunda das classes privilegiadas e com melhor poder aquisitivo. Essas classes tendem a alcançar o êxito escolar, já os menos favorecidos encontram-se estatisticamente em desvantagem, pois não apresentam igualdade de possibilidades para poderem competir e, com isto, alcançar os resultados satisfatórios.

Portanto, quando o exame se torna um instrumento, visando atender apenas aos interesses ideológicos, acabam por permitir que a instituição escolar torne-se um local de instrumentalização, não permitindo que a diversidade de valores do indivíduo seja considerada, uma vez

---

que já está predefinido o modelo ou formatação de indivíduo necessário para a sociedade como um todo. Neste contexto estabelece-se uma hierarquia de conhecimento e de sociedade.

Bourdieu e Passeron (1975) também classificam a instituição escolar e sua estrutura como um local que permite a ascensão social como um meio ou um caminho, partindo do princípio da democratização da educação. porém o que se observa é que à medida que ocorre a inclusão escolar, suprimindo uma desigualdade social, por conseguinte surge como fato da violência simbólica uma desigualdade de currículo, ou seja, os indivíduos necessitam adquirir mais conhecimentos para sua formação e capacitação e novamente as pessoas com melhor poder aquisitivo ou ascensão social são beneficiadas e apresentam as possibilidades para obter êxito nos resultados e oportunidades.

Com um novo modelo de currículos, passa a ocorrer uma hierarquização dos conteúdos e currículos necessários à sociedade, sendo as próprias instituições, recebendo conceitos de seletividade e classificação onde os segmentos da sociedade poderão demonstrar maior interesse ou até mesmo dispor de investimentos e capacitações, segmentando assim a sociedade e seus interesses.

Neste caso, a instituição passa a ter prestígio e consideração na sociedade, promovendo a desigualdade, pois não basta agora ter um diploma, o importante é que este diploma pertença a uma determinada instituição educacional de prestígio que a elite da classe dominante aprovou e referendou, sendo o conceito vinculado não somente ao conhecimento, mas à instituição.

Bourdieu e Passeron (1975) concluem que os modelos educacionais apresentam o que eles definem como a reprodução das desigualdades, e que são estabelecidos pelas classes dominantes. Eles representam a sociedade no sistema capitalista, político, produtivo, que estão vinculados a questões ideológicas fazendo com que as desigualdades sociais se perpetuem, determinando o que Pierre Bourdieu define em sua teoria crítico-produtivista o que ele chama de violência simbólica.

Nesse contexto surgiram novos grupos a fim de discutir e repensar a educação. Entre eles, Ivan Illich (1976), com o texto *Sociedade sem escola* (1976), indicando a necessidade da “desescolarização” da sociedade, pois o que ele observou é que a escola colaborava com a institucionalização do poder na sociedade. Para Illich (1976 apud ARANHA, 1989, p. 123), “a escola exige das crianças frequência obrigatória, a obediência cega e atitude servil; dizendo prepará-las para o mundo, corta os contatos com ele”. De fato, para Illich a escola não é lugar de criança, pois a violenta.

Illich aponta quatro diferentes abordagens que permitem ao educando na sociedade “desescolarizada” ter acesso aos recursos educacionais: serviço de consultas a objetos educacionais em laboratórios, bibliotecas, museus, teatros ou até mesmo nas fábricas. O intercâmbio de habilidades que permitem às pessoas oferecer seus serviços de acordo com suas aptidões; encontro de colegas que possibilita a reunião de parceiros de acordo com os interesses; serviço de consultas a educadores em geral com a finalidade de orientação e aconselhamento (ILLICH, 1976).

Segundo Aranha (1989), o pensamento de Illich sofreu críticas por fazer objeto de suas ponderações somente a escola tradicional, não levando em consideração as contribuições progressistas posteriores. E também por se referir somente à dimensão individualista do homem, sem a análise dos conflitos sociais e da característica vigorosa que a instituição escolar pode assumir, possibilitando a expressão da personalidade e impedindo a dispersão dos pequenos grupos na sociedade.

As “teorias crítico-reprodutivistas”, de acordo com Saviani (2006, p. 16), postulam a necessidade de se compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais. Elas reconhecem a dependência da educação em relação à sociedade, concluindo ainda que a escola desem-

---

penha o papel de “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

As teorias crítico-reprodutivistas que mais se destacaram foram “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, proposta por Bourdieu e Passeron; “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)”, apontada por Louis Althusser (1980); “teoria da escola dualista” de Roger Establet (1938) e Christian Baudelot (1938).

Na reflexão feita da teoria apontada por Althusser, a escola é instrumento de violência, pois em sua análise da reprodução das condições de produção, este autor aponta os Aparelhos Repressivos de Estado, representados pelo governo, exército, polícia, tribunais, mas dá maior ênfase aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Entre estes, diz ser a escola o “instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 2006, p. 23).

### **O enfrentamento da violência escolar**

A violência escolar é um fato social e, como tal, carece de uma análise sociológica mais elaborada, a relevância do assunto necessita de um aprofundamento mais elaborado com detalhamento técnico que permita a devida equalização da situação para as devidas tomadas de decisões e encaminhamentos.

Como consequência da violência escolar, há de se considerar a violência em que o aluno se encontra inserido e elaborar uma análise socioeducacional que contribua para a identidade moral e ética na qual este aluno encontra-se. Sem estas informações é impossível a realização de qualquer planejamento ou tomada de decisões, uma vez que não conhecendo o aluno, a relação de causa e efeito está comprometida.

O que se percebe no enfrentamento da violência do ambiente escolar é a falta de informações e de procedimentos que permitam uma superação deste fato, tanto educadores como educandos encontram-se em situações que necessitam de um direcionamento e de uma ação eficaz que resultem na contribuição para a disciplina e a conscientização dos limites.

A dissolução da problemática da violência depende de políticas públicas que permitam aos familiares e responsáveis pelos alunos, melhor condição de vida, suprimindo necessidades básicas para o indivíduo. O ambiente escolar com salas de aula onde o número elevado de alunos dificulta a transmissão do conhecimento e promove a indisciplina criando um ambiente insalubre e hostil.

Os órgãos oficiais e legais, como o conselho tutelar, promotoria, juizado da infância e da adolescência nem sempre apresentam a agilidade, dinâmica e eficácia para solucionar e direcionar as devidas situações, permitindo uma impotência e um sentimento de impunidade, devido a toda burocracia necessária e trâmite dos documentos e processos, torna-se algo desgastante e repetitivo.

O desafio está no diálogo e no profissionalismo com que se deve enfrentar a realidade, o comprometimento e o empenho para o desenvolvimento da formação de uma sociedade com cidadãos preparados para toda e qualquer situação. O conhecimento das leis do código penal, civil e criminal são importantes, mas o fundamental é considerar todos os tipos de conhecimentos, não limitando a uma esfera ideológica e imediatista.

O desconhecimento e a falta de políticas públicas de curto, médio e longo prazo contribuem para a violência contra o indivíduo, uma vez que quando não se tem objetivos bem definidos, permite uma série de condições de vulnerabilidade e aliciamento para atos ilícitos. A falta de orientação vocacional, a não possibilidade de formação e capacitação a todos os indivíduos compromete a cidadania, socialização e harmonização dentro da sociedade.

---

É importante também que, para efeito do fortalecimento e da relevância sobre a violência na escola, seja feito um levantamento do quanto custa ou custará para a sociedade o fato de se ignorar a violência, e quanto a sociedade pode ganhar com o enfrentamento, direcionamento e solução dos problemas de violência.

É bem verdade que na liberdade de expressão há de serem consideradas, porém, as consequências das escolhas que não podem ser ignoradas, mas esclarecidas e levadas à conscientização dos alunos para que a autonomia do indivíduo possa estar suprida de todos os conhecimentos e informações, não permitindo que o indivíduo justifique seus atos alegando desconhecimento.

### **Considerações finais**

A ausência de diálogo e reflexões acerca da violência escolar (pela própria escola) caracteriza a escola, que é entendida como toda comunidade que dela faz parte, tem estabelecido uma prática que corrobora a tese da violência simbólica. É possível citar, por exemplo, que educadores responsabilizam os educandos, seus familiares e a sociedade pela violência; as famílias, por sua vez, acreditam cada vez menos na escola. Cria-se, então, nesse espaço, divisões de olhares em que cada um, para defender-se, acusa a outrem.

A violência simbólica fica consolidada na instituição escolar, atendendo aos interesses de segmentos da sociedade que lucram com o despreparo da escola em resolver suas problemáticas, em atender e assistir à comunidade em suas necessidades. Pelo contrário, ao invés de abrir-se para o diálogo, fecha-se, divide opiniões e, assim, impede possibilidades de conjunções de ideais e organizações de alternativas que venham potencializar suas ações.

A abertura de espaços para diálogo com a participação dos diversos segmentos da escola, embora pareça uma alternativa simples e pueril, parece ser a melhor forma de interlocução entre esses agentes, possibilitando a identificação do outro como ser de visões, de conceitos, de valores próprios, capaz de zelar pelo seu futuro e de toda comunidade escolar. Enfim, desenvolver-se dotado das aptidões necessárias para o reconhecimento de que por trás de um gesto, supostamente benéfico, pode existir uma ação tendenciosa a violentá-lo e tolher sua aptidão de desenvolvimento pleno.

Sabedores do receio e insegurança dos educadores por não se sentirem suficientemente preparados para trabalhar com essa temática, destaca-se também a necessidade de investimentos para a formação continuada, principalmente em serviço em que possa acontecer o processo contínuo de reflexão para a ação, na ação e sobre a ação, bem como a precisão de integração entre a escola, a família e a comunidade, apoio didático, profissional e institucional, para que se consolide a eficácia do trabalho. O fato é que se observa na escola, a questão da violência e os veículos de comunicação, assim, apresentam para a sociedade, fatos e estatísticas desanimadoras, sem conseguirem apresentar solução e resultados satisfatórios.

Profundas e rápidas transformações dos valores na sociedade e outros fatores combinados influenciam a configuração do mundo atual. E, nessa conjuntura, a escola é, enquanto espaço de interação e formação humana, essencial para a superação da violência através de um trabalho crítico e político por parte de seus agentes, pois as construções das aspirações humanas são edificadas pelos indivíduos ao longo dos anos escolares, enquanto faz parte desse espaço, e que a probabilidade maior também da superação da violência passa pela educação.

---

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUSSETO, Áureo. **A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.

**Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CUNHA, Antonio G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1976.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MILLS, C. Wright. **A elite do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Que é nazismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

RIFIÓTIS, Theóphilos. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Florianópolis: UFSC, 1997.

SANTOS, José V. T. **A violência como dispositivo de excesso de poder**. Brasília: UNB, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teoria da educação. Campinas: Autores Associados, 2006.

---

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.