

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO 2

.....
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2022

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO

2

.....
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	Ciências humanas: diálogo e política de colaboração 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0860-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.604220612 1. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título. CDD 101
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Neste livro, intitulado “**Ciências humanas: Diálogo e política de colaboração 2**”, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam a área de Ciências Humanas.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Diante disso, a área de Ciências Humanas se consolida como importante para a sociedade, sobretudo nesse momento pós-pandêmico. No atual contexto social e político, é necessário assumir esse lugar de luta, fazendo das diversas problemáticas de pesquisa e experiências ferramentas para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto social, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

CAPÍTULO 1 1

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E A SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Bruna Lopes Tupinambá Coutinho

Márcio Adriano de Azevedo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6042206121>

CAPÍTULO 2 15

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EXTENSIONISTA NO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: O IMPACTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DOCUMENTOS REGULATÓRIOS

Bruna Lopes Tupinambá Coutinho

Márcio Adriano de Azevedo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6042206122>

CAPÍTULO 329

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM AULAS DE BIOLOGIA E HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PIRACICABA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL

Cinthia Lopes da Silva

Roberto Gaioski Júnior

Luciléa Martinez de Oliveira

Juliana de Lourdes Honório

Eliana Maria Ferin

Nilda Meireles da Silva

Antonio Ivan Cesso

Jaime Farias Dresch

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6042206123>

CAPÍTULO 436

PETER SLOTERDIJK: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RAÍZES RELIGIOSAS DO RESSENTIMENTO E DA IRA

José dos Anjos Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6042206124>

CAPÍTULO 5 61

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Herculano da Silva Melo

Sandra Maria Alves Barbosa Melo

Andrea Perez Leinat

Cláudia Graner Módos

Carla Silva Lima

Raquel de Brito Fontenele

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6042206125>

CAPÍTULO 6	71
IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL EM FRENTE À DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Jeannys Maria Leite de Sousa	
Rosarina de Sousa Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6042206126	
SOBRE O ORGANIZADOR	81
ÍNDICE REMISSIVO	82

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E A SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Data de submissão: 14/11/2022

Data de aceite: 30/11/2022

Bruna Lopes Tupinambá Coutinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – RN
<https://orcid.org/0000-0002-4348-8494>

Márcio Adriano de Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – RN
<https://orcid.org/0000-0003-1964-786X>

RESUMO: O presente artigo parte do princípio educativo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988, e tem como objetivo apresentar o Estado do Conhecimento das produções acadêmicas disponíveis nas plataformas Google Acadêmico, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2010 a 2020, acerca do papel desempenhado pela extensão universitária na educação profissional e a sua relação com o mundo do trabalho. Para realizar a pesquisa, foram selecionados os critérios de busca de acordo com os termos definidos

do objeto de estudo, quais sejam “Extensão universitária”, “Educação Profissional” e “Mundo do Trabalho”. O referencial teórico é constituído pelos seguintes autores: Gonçalves *et al* (2016), Kuenzer (1989), Manfredi (2016) e Moura (2016). E como resultado, conclui-se que a extensão universitária tem um papel fundamental na Educação Profissional quanto à vivência do aluno no mundo do trabalho e a promoção de uma proximidade cada vez maior entre a Universidade e a sociedade ao entorno, mas que isso não se expressa em número de publicações acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária. Educação Profissional. Mundo do Trabalho.

STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE COLLEGE EDUCATION IN BRAZILIAN PREOFSSIONAL EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH THE WORK WORLD IN THE PERIOD FROM 2010 TO 2020

ABSTRACT: This article starts from the educational principle of indissociability between teaching, research and extension on college education that is fixed on 207th Brazilian Federal Constitution 1988 article, and it has like objective to show a Knowledge

State about the academic productions available on the platforms Academic Google, the Catalog of Theses and Dissertations from CAPES and The Theses and Dissertations Brazilian Digital Library (BDTD) since 2010 to 2020, about the role developed by the college extension in the professional education and its relation to the work world. To execute the research, had been selected search characters according to the study object defined terms, which are “College Education”, “Professional Education” and “Work word”. The theoretical referential is constituted by the authors: Gonçalves *et al* (2016), Kuenzer (1989), Manfredi (2016) and Moura (2016). And as a result, it concludes that the college extension has an essential role in the professional education related to the student’s living in the work world and the promotion of a stronger closeness between the college and the surrounding society, but this is not expressed by the number of academic publications.

KEYWORDS: College Extension. Professional Education. Work World.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar o Estado do Conhecimento das produções acadêmicas disponíveis nas plataformas Google Acadêmico, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2010 a 2020, acerca do papel desempenhado pela extensão universitária na educação profissional e a sua relação com o mundo do trabalho. E para isso, foi realizada uma pesquisa selecionando os critérios de busca “Extensão universitária” and “Educação Profissional”, e “Extensão universitária” and “Mundo do Trabalho” nas plataformas Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O estudo parte de uma análise inicial do princípio educativo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988, conforme transcrito a seguir:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 1988).

Procura responder analisar: “Qual a relevância em número de publicações acadêmicas conferida à relação entre a extensão universitária e o mundo do trabalho de 2010 a 2020?”. E tem como referencial teórico os seguintes autores Antunes (2000), Gonçalves *et al* (2016), Manfredi (2016) e Moura (2013, 2016).

Nesse contexto, pretendemos demonstrar que a importância desse estudo é

fundamental, apesar de não se expressar no interesse dos pesquisadores e no consequente número de publicações acadêmicas. É preciso analisar melhor a relação entre extensão universitária, educação profissional e mundo do trabalho, além de se buscar entender de forma ampla a relação da educação profissional com a sociedade, o trabalho e a produção do conhecimento.

Como reflexão inicial, traz o que ensina Gonçalves *et al* (2016, p. 87) acerca da relação entre a extensão universitária e o mundo do trabalho na perspectiva da formação do estudante:

A vivência e a experiência na extensão universitária possibilitam ao estudante reavaliar os caminhos que seguirá tanto no seu curso (e assim objetivar e focar na área específica de conhecimento que resolve seguir) no qual a forma de produzir academicamente possibilita criar excelentes trabalhos, quanto essa vivência dá oportunidade de se relacionar com a comunidade acadêmica de uma maneira mais ampla e aprofundada (GONÇALVES *et al*, 2016, p. 87).

E como finalidade, este artigo pretende contribuir para aumentar a visibilidade da extensão universitária na educação profissional, tendo em vista a sua fundamental importância para a relação das diferentes modalidades de educação profissional com a vida em sociedade e o mundo do trabalho.

Faz-se necessário aumentar o interesse dos pesquisadores acerca da relação existente entre a extensão universitária, a educação profissional e o mundo do trabalho, o que precisa ser expresso em um aumento considerável de publicações acadêmicas sobre o tema para que o tratamento concedido a essa relação seja cada vez mais relevante no processo formativo.

2 | METODOLOGIA

Este estudo foi constituído através de buscas no Google Acadêmico, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram estabelecidos como descritores “extensão universitária”, “educação profissional” e “mundo do trabalho”, e a pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2020.

Ademais, foi realizado o recorte temporal de publicação do período de 2010 a 2020, sendo selecionadas aquelas publicações cujas discussões mais se aproximavam do campo de estudo escolhido, qual seja a relação específica entre extensão universitária, educação profissional e mundo do trabalho.

Os critérios de seleção dos trabalhos foram:

- a) Estudos que traziam no seu título os termos “extensão universitária” e “educação profissional” ou “extensão universitária” e “mundo do trabalho”;
- b) Estudos que traziam no seu resumo os termos “extensão universitária” e “educação profissional” ou “extensão universitária” e “mundo do trabalho”;

c) Estudos que se referiam à extensão universitária quanto à educação profissional ou o mundo do trabalho no período de 2010 a 2020.

Os critérios de exclusão dos trabalhos foram:

- a) Fazer referência a estudos de Extensão em comparativo ao cenário educacional internacional;
- b) Referir-se a ações extensionistas muito específicas, mesmo que em território nacional;
- c) Aqueles trabalhos que utilizavam o campo da educação profissional sem fazer referência direta à extensão universitária e o mundo do trabalho;
- d) E os trabalhos em duplicidade.

Os pressupostos metodológicos consistem em uma pesquisa estado do conhecimento, com análise bibliográfica em uma abordagem quali-quantitativa, tendo em vista estruturar um artigo de Estado de Conhecimento acerca da relação entre extensão universitária, educação profissional e mundo do trabalho no período de 2010 a 2020. E dessa forma, foi consolidada a triagem de um total de dezesseis trabalhos selecionados.

Descritor	Resultado Geral	Relacionados ao tema	Tipo de publicação
“Extensão universitária” and “Educação Profissional”	12 publicações	7	2 anais de eventos 3 artigos 1 capítulo de livro 1 dissertação
“Extensão universitária” and “Mundo do trabalho”	1 publicação	1	1 capítulo de livro

Quadro 1: Levantamento do Google Acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Descritor	Resultado Geral	Relacionados ao tema	Tipo de publicação
“Extensão universitária” and Educação Profissional”	6 publicações	4	1 dissertação – UFSM/2014. 3 teses - UNIFACS/2011, UERJ/2015 e UFMG/2015.
“Extensão universitária” and “Mundo do trabalho”	6 publicações	3	2 dissertações – UNISO/2013 e UNESC/2018. 1 tese – UFF/2019.

Quadro 2: Levantamento do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

Descritor	Resultado Geral	Relacionados ao tema	Tipo de publicação
“Extensão universitária” and “Educação Profissional”	3 publicações	1	1 dissertação – UCSAL/2018.

Quadro 3: Levantamento da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Fonte: Elaborado pela autora.

Observações:

- Nenhum resultado foi encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para os descritores “Extensão Universitária” e “Mundo do Trabalho”;
- E nenhum resultado foi encontrado em nenhuma das bases de pesquisa especificadas para os descritores “Extensão Universitária” e “Educação Profissional” e “Mundo do Trabalho”.

A análise desses trabalhos ocorreu de forma quantitativa, de acordo com os critérios expostos anteriormente. E de forma qualitativa, a análise ocorreu com base em autores que discutem a temática da extensão universitária, da educação profissional no Brasil e do mundo do trabalho como Gonçalves *et al* (2016), Kuenzer (1989), Manfredi (2016) e Moura (2016) conforme estudaremos a seguir.

3 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1 O papel desempenhado pela extensão universitária dentro da educação profissional na busca realizada

Segundo os trabalhos analisados, partimos do pressuposto que a formação acadêmica e profissional deve articular o ensino, a pesquisa e a extensão, de acordo com o Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão previsto no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

E em um contexto de permanente transformação social, a extensão começou a ser organizada em todo o país como o princípio pedagógico que é o processo que por excelência articula o ensino e a pesquisa e ampara os movimentos sociais emergentes, de acordo com as políticas públicas em desenvolvimento no país.

O desenvolvimento das atividades extensionistas no Brasil aconteceu de forma espontânea, até o surgimento do conceito de “extensão universitária” no país, como originariamente chamada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras - FORPROEX, no documento denominado Política Nacional de Extensão Universitária, como verificamos a seguir:

A partir de um debate amplo e aberto, desenvolvido nos XXVII e XXVIII

Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, o FORPROEX apresenta às Universidades Públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária, qual seja: A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

E como ensina Santos (2012), autor do artigo “Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior”, temos que:

Se o ensino é algo *sui generis* e a pesquisa representa uma identidade conquistada para uma instituição produtora de conhecimentos, portanto, com seu caráter específico, compreende-se que essas duas funções devam apresentar capacidades de serem estendidas a um público que se encontra além de seus muros. É a este “lado comunicativo” do saber científico presente no ensino e na pesquisa que se pode, idealmente, chamar de extensão universitária (SANTOS, 2012, p. 155).

Assim, podemos fazer um paralelo com o que afirma Manfredi (2016, p. 30) quando coloca a essência da educação profissional na relação entre escola e trabalho, ao dizer que “as relações entre escola e trabalho se dão em um contexto histórico de movimentos contraditórios”. Simultaneamente, vivemos entre as grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação e o aumento de formas precárias de emprego.

Segundo a autora (MANFREDI, 2016), vivemos um movimento de ressignificação constante da importância da educação e da escola, variando entre os cenários expostos no parágrafo acima e associado a um movimento de redução do emprego formal e da requalificação do trabalho assalariado.

Nesse sentido, vale salientar o que ensina Moura (2016):

O inventário do embate sobre as novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio e o que prevaleceu no texto legal evidenciam que a concepção das mesmas se fundamenta na visão privada de educação e na naturalização da sociedade de classes e da dualidade educacional. Assim, aqui temos uma concepção de realidade social a-histórica, um método positivista e empiricista ou racionalista de explicitá-la e ações práticas que objetivam reproduzir a estrutura social (MOURA, 2016, p. 45).

E dessa forma, podemos começar a refletir especificamente no tocante ao papel desempenhado pela extensão universitária na educação profissional, analisando o que ensina Pacheco (2017), quando apresenta a possibilidade da extensão proporcionar uma educação emancipadora e com qualificação profissional aos estudantes trabalhadores, afirmando também que as lutas discursivas no campo teórico culminam no reconhecimento dos projetos de extensão para além da função acadêmica integrada ao currículo.

Alguns desafios enfrentados precisam de uma atenção especial. E entre esses desafios estão os evidenciados na Tese de Doutorado de Cury (2015), onde a autora ressalta que na trajetória da extensão no Instituto de Nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ UERJ é necessário aumentar a inserção da extensão nos projetos pedagógicos do curso de graduação, fazer com que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aconteça na prática, aprofundar a relação entre as práticas de extensão e as políticas públicas, além de aumentar a quantidade de parcerias estabelecidas. Esses desafios são facilmente verificáveis em outras instituições de ensino.

Por isso, Avino (2014), na sua dissertação intitulada “Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: Da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica”, tem como problema de pesquisa: “Como os projetos de extensão da Universidade Federal do Pampa, Campus Alegrete, contemplam as orientações do Projeto Institucional na relação universidade-comunidade em geral, cultural local e regional?”.

Trazendo de forma direta ao contexto da educação profissional, nos leva a refletir que todas as ações de extensão devem se guiar pelos projetos institucionais onde estão inseridas, com foco na produção do conhecimento, na qualificação profissional e na interação com o mundo do trabalho.

Por conseguinte, os trabalhos citados nos levam a concordar com o que complementa Santos (2012), ao apontar o caminho para que a extensão universitária realmente possa refletir as condições atuais da sociedade, como fruto de todo um processo histórico, e garantir uma interação transformadora entre o meio acadêmico e todos os setores sociais:

Para que se possa avançar na relação universidade-sociedade é fundamental a superação de mudanças impostas, vistas estritamente na ordem econômica. Todavia, entendemos que essa superação somente poderá ser efetivada a partir de novas modalidades de concepções emergentes na visão da totalidade das relações sociais, políticas e culturais (SANTOS, 2012, p. 156).

Em outras palavras, para que a oferta das atividades extensionistas possa atingir os objetivos da divulgação e difusão dos conhecimentos, e da oferta de cursos e treinamentos ajustados pelas demandas sociais, é preciso que a educação profissional rompa as barreiras históricas que geraram a sua própria desvinculação da historicidade e submissão às regras do capital.

Como conclui Santos (2018), existe a necessidade de um permanente diálogo e interlocução cada vez maior com a sociedade organizada, alocando a extensão universitária e, conseqüentemente, toda a educação profissional, no papel de contribuir de forma cada vez mais efetiva, abrangente e relevante para o desenvolvimento de toda a sociedade.

3.2 A relação entre a extensão universitária e a produção do conhecimento segundo os critérios de busca

Verificamos que os diferentes estudos que passaram por nossa triagem abordaram o tema da relação entre a extensão universitária e a produção do conhecimento de forma indireta, o que é relevante considerando que a produção do conhecimento é inerente à extensão universitária, visto a relação indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Após a criação do Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) em 1987, quando as discussões iniciais diziam respeito unicamente à extensão como prestação de serviços e uma forma de aprimoramento profissional, foi quando a extensão universitária começou aos poucos a ser entendida como um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e trabalha a favor da comunidade com uma capacidade inerente de transformação social.

E no que diz respeito especificamente à relação entre a extensão universitária e a produção do conhecimento, primeiramente as fragmentações na Educação devem ser superadas para que o ensino, a pesquisa e a extensão possam contribuir com uma formação humana e profissional de forma concreta.

Segundo Tavares e Freitas (2016):

A extensão deve, portanto, atender às necessidades de formação numa perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de construir conhecimentos, contextualizando-os e relacionando-os ao cotidiano. Ao contextualizar o conhecimento e relacioná-lo ao cotidiano de cada sujeito, é que se constrói uma aprendizagem significativa (TAVARES; FREITAS, 2016, p. 63).

Ou seja, com base no princípio da interdisciplinaridade, que configura uma das cinco Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária conforme a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), é preciso um olhar diferenciado para a realidade social complexa, que resultará na construção de um conhecimento complexo. Mas que evidencia a dimensão social da extensão universitária, através da busca por justiça social e uma sociedade democrática.

De acordo com Bergamo *et al* (2006):

Também na produção de conhecimento há uma organização de produtores em um modo de produção, em que essa esfera específica tem autonomia relativa com relação à totalidade da produção. A produção de conhecimento científico vai ter particulares instâncias e instituições sociais que a organizam, conforme se tenha, na totalidade social, diferentes modos de produção (da produção em geral) (BERGANO *et al*, 2006, p. 186).

E dessa forma é que se configura a produção de conhecimento na extensão universitária, como demonstra Araújo *et al* (2011), que nos apresenta o que chama de “os três pilares da gestão do conhecimento”, quais sejam: consultar, compartilhar e colaborar, o que acontece no cotidiano das práticas extensionistas.

Pois o conhecimento construído pela troca de saberes integrados, sistematizando o acadêmico e o popular, tem como consequência os objetivos almejados quando pensamos na Educação de forma ideal. Esses objetivos são: a democratização do conhecimento; a participação efetiva da comunidade em ambiente universitário; e uma produção acadêmica criativa e relevante para o contexto social. O que para Pires *et al* (2011), começa com a necessidade de um entendimento profundo dos pressupostos reais dos cursos de formação docente.

Como ensina Bourdieu (1989):

Mediante um trabalho de construção desta natureza – que não se faz de uma só vez, mas por uma série de aproximações – constroem-se, pouco a pouco, espaços sociais os quais – embora só se ofereçam em forma de relações objetivas muito abstratas e se não possa tocá-los nem apontá-los a dedo – são o que constitui toda a realidade do mundo social (BORDIEU, 1989, P. 29-30).

Por isso, quando pensamos na construção do conhecimento na perspectiva da extensão universitária, precisamos entender que se trata de um trabalho que conecta diversos modos de produção em instâncias particulares e sociais, e que não se faz de uma só vez, mas através da aproximação de conhecimentos e contextos sociais diversos.

Portanto, concluímos essa reflexão, compartilhando a visão de Tavares e Freitas (2016, p. 65) ao afirmar que “a extensão universitária é processo educativo voltado ao aprendizado”, e não apenas voltado para a produção de conhecimento pura e simples. Mas voltado para o aprendizado desde o início da formação dos futuros profissionais, o que preserva a capacidade de transformação social da extensão universitária.

3.3 A relação entre a extensão universitária e o mundo do trabalho

No tocante a essa categoria, os autores ressaltaram a necessidade de analisarmos criticamente a extensão universitária sem dissociar teoria e prática, e sem dissociar, conseqüentemente, a extensão universitária, da educação profissional e do contexto do mundo do trabalho. E para isso, primeiramente, precisamos deixar claros os conceitos de mercado de trabalho e mundo do trabalho.

Por isso, como ensina Oliveira *et al* (2011) acerca da definição de mercado de trabalho:

A compreensão predominante sobre o mercado de trabalho está inevitavelmente impregnada dos pressupostos presentes no vocabulário mais usual, em que prevalece a visão de um “lugar” (eventualmente abstrato) onde o conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e as quantidades oferecidas e demandadas se ajustam em função do preço, isto é, dos salários no mercado de trabalho (OLIVEIRA *et al*, 2011, p. 1519).

E como define Ciavatta (2012) a respeito da concepção de mundo do trabalho:

O conceito de mundo do trabalho, portanto, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram

em torno da reprodução da vida. Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, à custa de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações (CIAVATTA, 2012, p. 34-35).

Dessa forma, é importante ressaltar o que ensina Tillmann (2019), ao dizer que não existe um conhecimento exclusivo da academia e um exclusivo do mundo do trabalho. E de uma forma geral, defende que associar a universidade ao mundo do trabalho é reforçar a autonomia de ambos. A relação entre a universidade e o mundo do trabalho se dá através de uma construção conjunta, onde não há dependência, hierarquia ou precedência temporal.

Nesse sentido, salientamos o que afirma Kuenzer (1989) acerca do chamado “intelectual moderno”:

Assim, a sociedade moderna cria um novo tipo de intelectual, diretamente produtivo, chamado por Gramsci de ‘intelectual moderno’, cuja formação se baseia em um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente (trabalhar tecnicamente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente. Este novo tipo de intelectual é exemplificado pelo técnico da indústria, que deverá ao mesmo tempo ter capacidade dirigente e técnica, o que exige formação não só técnico-científica, mas também histórico-crítica (KUENZER, 1989, p. 23).

Por outro lado, ressaltamos uma separação ainda culturalmente muito arraigada entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, o que influencia diretamente a educação profissional e a extensão universitária conseqüentemente. É o interesse do capital o que ainda prevalece, e para esse é mais interessante que o trabalho continue sendo apenas trabalho e o conhecimento continue sendo apenas conhecimento.

Por isso, percebemos a formação do trabalhador intrinsecamente vinculada à sua relação com o mundo do trabalho, tendo em vista as contradições entre as adaptações necessárias ante as necessidades da economia liberal e a necessidade de uma formação humana integral.

E nessa perspectiva, tratamos diretamente do princípio da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade na extensão universitária. Como ensina Gonçalves (2016):

E no âmbito profissional, a interdisciplinaridade, que também pode ser interprofissionalidade, quando da interação de duas áreas diferentes, o importante é o compartilhar da cultura de cada uma delas, o olhar, o modo de fazer. Trata-se de uma troca de saberes, de experiências, de atitudes em relação ao objeto (situação problema), o que implica, é claro, no partilhar de visões de mundo. E justamente por isso, no desenvolvimento de novos saberes, por meio da aproximação da realidade social e das novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. É claro, mantendo a respeitabilidade dos valores e da identidade inerente a cada profissional e profissão (GONÇALVES, 2016, p. 47).

Ou seja, como demonstrado por Nunes (2018), no seu trabalho de dissertação “Fazer o que gosta, gostar do que faz: jovens estudantes e (os) mundo (s) do trabalho”, parece

inclusive que os jovens representam dois mundos do trabalho distintos. Em uma dimensão objetiva, os jovens representam uma inserção no mundo adulto pela via do trabalho, não necessariamente formal e bem remunerado. E em uma dimensão subjetiva, o mundo do trabalho surge como perspectiva. Quando o jovem pode escolher a profissão que deseja, através da sua entrada na universidade e após concluir o curso de sua escolha.

Portanto, diante todo o exposto, podemos concluir como Tillmann (2019) que a universidade, através da sua política de extensão, pode superar a dissociação entre a academia e o mundo do trabalho, por meio de uma real interação com a comunidade a partir de um processo dialético que comunga conhecimentos e não é apenas um mero prestador de serviços.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo configurou-se como um Estado do Conhecimento acerca das produções acadêmicas disponíveis nas plataformas Google Acadêmico, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2010 a 2020, sobre o papel desempenhado pela extensão universitária na educação profissional e a sua relação com o mundo do trabalho.

Para análise de conteúdo, foram selecionados dezesseis trabalhos conforme os termos pré-definidos de acordo com o objeto de estudo, fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre os conteúdos e utilizamos uma abordagem qualitativa. Para a discussão dos resultados, tivemos por base autores que tratam das temáticas da extensão universitária, da educação profissional no Brasil e do mundo do trabalho, especialmente Gonçalves *et al* (2016), Kuenzer (1989), Manfredi (2016) e Moura (2016).

Partimos do Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão previsto no art. 207 da CF/88, que trata as políticas de extensão como parte fundamental da educação superior brasileira, tendo em vista que é o princípio pedagógico que conecta as instituições de ensino superior à comunidade externa e aplica o ensino e a pesquisa em prol de toda a sociedade.

Nesta relação entre a extensão universitária, como denominada inicialmente no Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, e a comunidade ao entorno, verificamos que também se produz conhecimento, o qual somado à cultura popular e aos saberes diversos retornará às instituições de ensino para a verificação, aperfeiçoamento e sistematização dos conteúdos.

Além disso, verificamos que a extensão universitária influencia diretamente a relação entre sociedade, trabalho e educação. Ao influenciar a relação das instituições de ensino com o mundo do trabalho, e influenciar a relação do aluno com o mundo do trabalho e não apenas a sua inserção no mercado de trabalho.

Portanto, concluímos que a extensão universitária tem um papel fundamental na

Educação Profissional e na sua relação com o mundo do trabalho. Mas a sua importância não acompanha o interesse da comunidade acadêmica expressa em número de publicações nos termos pré-estabelecidos no período de 2010 a 2020.

A influência da atividade extensionista nas atuais e futuras relações de trabalho, impacta diretamente a curto, médio e longo prazos as relações sociais e a forma como entendemos a sociedade e nos organizamos socialmente. Por isso, faz-se urgente que os pesquisadores invistam no estudo de tal relação e na divulgação científica correspondente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Manuela Barreto de; BARBOZA, Jamile da Hora; SANTOS, Cleber Silva dos; PEREIRA, Jacemile da Silva. **A gestão do conhecimento em educação profissional: Proposições da extensão universitária para uma práxis interdisciplinar para promoção da saúde.** In: XI Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária, 2011, Argentina. Anais eletrônicos. Santa Fé: UNL, 2011, Disponível em: <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/a-gestao-do-conhecimento-em-.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

AVINIO, CARINA DE SOUZA. **Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: Da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica.** 13/02/2014 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra UFSM.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccv11_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

BERGAMO, Geraldo Antonio e BERNARDES, Mariza Rezende. Produção de Conhecimento. **Educação e Sociedade.** Campinas, SP; v. 27, n. 94, 179-198, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico.** 1 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil AS, 1989.

CANON, C. A. S.; PELEGRINNELLI, G. **Extensão universitária: o impacto de um projeto de extensão na formação profissional dos discentes na educação superior.** Revista UFG, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v19.59799>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho,** Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-45, abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v12n1/v12n1a04.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

CURY, MARIA THEREZA FURTADO. **Análise do desenvolvimento da extensão universitária no Instituto de Nutrição da UERJ no período 1990-2014.** 17/12/2015 187 f. Doutorado em ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E SAÚDE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: out./nov. 2020.

GABALDO, Silvana Maria. **Visões de letramento digital em projetos de extensão universitária: inclusão e inserção social**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade de Sorocaba. São Paulo, 2013.

GERALDO, ROMARIO. **A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 31/07/2015 289 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3253341. Acesso em: 18 dez. 2020.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá (Org.). **Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária**. Curitiba: CRV, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Trabalho como Princípio Educativo**. Fundação Carlos Chagas: Cad. Pesq. São Paulo (68): 21-28, fevereiro 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAZO, Giovana Zarpellon; PETRECA, Daniel Rogério; ANTUNES, Gabriel de Aguiar; SANDRESCHI, Paula Fabricio. Programa de Extensão Universitária – Grupo de Estudos da Terceira Idade (GETI): um exemplo de boa prática na formação do profissional catarinense em educação física. In: **Boas práticas na educação física catarinense**. Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina, 1 ed. Londrina: Midiograf, 2014. p. 85-94. Disponível em: https://www.crefsc.org.br/principal/wp-content/uploads/2016/04/livro_boas_praticas_na_educacao_fisica_catarinense.pdf#page=85. Acesso em: 19 dez. 2020.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. **Educação profissional, agricultura familiar e desenvolvimento regional e urbano: O Instituto Federal de Educação Baiano campus Catu**. 01/08/2011 239 f. Doutorado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SALVADOR, Salvador Biblioteca Depositária: Centro Cultural Prof. Ademar Cardoso Linhares.

MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação Profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

NOZAKI, Joice Mayumi. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em educação física**. 2012. 135 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/87424>. Acesso em: 19 dez. 2020.

NUNES, Simone Regina dos Reis. **Fazer o que gosta, gostar do que faz: Jovens estudantes e o(s) mundo(s) do trabalho**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Santa Catarina, 2018.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCINI, Valmiria Carolina. Mercado de trabalho: múltiplos (des) entendimentos. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 45, n. 5, p. 1517-1538, Out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v45n5/v45n5a12.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PACHECO, Hasla de Paula. **Trabalhadores operários em construção: As (in) visibilidades constituídas nas/pelas práticas discursivas de natureza extensionista**. 2019. 168 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2019.

PACHECO, Hasla de Paula. **Educação de trabalhadores e extensão universitária: Análise sobre a integração dos campos discursivos “Educação básica e qualificação profissional”**. In: VIII SAPPIL – Estudos de Linguagem, n. 1, 2017, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 481-496. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Ling/article/view/866>. Acesso em: 19 dez. 2020.

PENA, Luís Gustavo de Souza; BORGMANN, Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. **A extensão universitária em modalidades paradesportivas auxiliando na formação do profissional de educação física: O caso da Universidade Estadual de Campinas**. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, Marília, v. 18, n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/5894>. Acesso em: 19 dez. 2020.

PIRES, V.; PAZ, B.; PAZ, J. R. **Extensão universitária: um momento de experiência, de produção do conhecimento e de reflexão da formação do profissional de educação física**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v.15, n.1, p. 73-80, jul. 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2626/2078>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTOS, Ana Edna Sacramento dos. **Extensão universitária: uma análise sobre os projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador. Bahia, 2018. Acesso em: <http://ri.ucesal.br:8080/jspui/handle/prefix/503>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior**. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 154-163, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5141/514151728002.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Katia Siqueira de. **Extensão Universitária. O Patinho Feio da Academia?** 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

TILLMANN, Reinaldo Luiz Xavier. Extensão universitária e o mundo do trabalho. In: CERETTA, Luciane Bisognin; VIEIRA, Reginaldo de Souza (org.). **Inserção curricular da extensão: aproximações teóricas e experiências**. 22 ed. Santa Catarina: Editora da Unesc, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/705>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EXTENSIONISTA NO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: O IMPACTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DOCUMENTOS REGULATÓRIOS

Data de submissão: 14/11/2022

Data de aceite: 30/11/2022

Bruna Lopes Tupinambá Coutinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – RN
<https://orcid.org/0000-0002-4348-8494>

Márcio Adriano de Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal – RN
<https://orcid.org/0000-0003-1964-786X>

RESUMO: O presente artigo objetiva estudar o impacto do Projeto Político Pedagógico na gestão e organização da Extensão na Educação Profissional, analisando o PPP e os documentos regulatórios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a organização extensionista no IFRN Campus Natal Central. Este trabalho tem caráter de pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos bibliográficos e documentais. A pesquisa indica que o projeto político pedagógico determina a criação dos documentos regulatórios de todo o fazer institucional, o que impacta diretamente a gestão e organização extensionista. E o resultado encontrado demonstra-se

através da análise do PPP e documentos regulatórios do IFRN, comparados com a gestão e organização extensionista no IFRN Campus Natal Central. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da participação de toda a comunidade acadêmica na construção do projeto político pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico. Educação Profissional. Extensão. IFRN.

EXTENSIONIST MANAGEMENT AND ORGANIZATION AT IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND REGULATORY DOCUMENTS IMPACT

ABSTRACT: This article aims to study the Pedagogical Political Project impact on the Extension management and organization in Professional Education, analyzing the PPP and the regulatory documents of the Federal Institute of Education, Science and Technology from Rio Grande do Norte and the extension organization at IFRN Campus Natal Central. This work has a qualitative research character, using bibliographic and documentary procedures. The research indicates the pedagogical political project

determines the creation of regulatory documents of all institutional making, which impacts directly the extension management and organization. And the result found is demonstrated through the PPP and ifrn regulatory documents analysis, compared with the IFRN Campus Natal Central extension management and organization. In this sense, the study emphasizes the need for the entire academic community participation in the construction of the pedagogical political project.

KEYWORDS: Pedagogical Political Project. Professional Education. Extension. IFRN.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é o documento que representa a identidade das diferentes instituições de ensino, reunindo os fundamentos do fazer institucional que servirão de base para a criação de todos os documentos regulatórios. Assim, este trabalho estuda o documento intitulado Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva (IFRN, 2012) e os documentos regulatórios da prática extensionista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, com o objetivo de entender como o PPP e os documentos regulatórios da Extensão impactam a gestão e organização extensionista no IFRN Campus Natal Central. Demonstrando como ocorre tal impacto na Extensão do IFRN Campus Natal Central, demonstra-se como o PPP impacta o fazer institucional das diferentes instituições de ensino.

2 | METODOLOGIA

O estudo foi realizado com base nos fundamentos da abordagem qualitativa, através da análise de dados bibliográficos e documentais. Além disso, foi realizada observação participante da gestão e organização extensionista no Campus Natal Central do IFRN. A autora é servidora do Campus Natal Central, lotada na Coordenação de Projetos e Relações Comunitárias (COPREC) da Diretoria de Extensão (DIREX) do IFRN Campus Natal Central desde o ano de 2017. Ressaltamos que a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e Humanas trata a realidade tendo os dados quantitativos como suporte para os dados qualitativos. E nesse sentido, o estudo busca demonstrar que o projeto político pedagógico das diferentes instituições de ensino determina a criação dos documentos regulatórios de todo o fazer institucional, o que impacta diretamente a gestão e organização extensionista.

3 | A EXTENSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN

O desenvolvimento da extensão no Brasil aconteceu de forma espontânea antes do advento da Constituição Federal de 1988, quando houve uma aproximação progressiva entre universidade e comunidade através do auxílio no desenvolvimento das políticas públicas em vigor no país e o amparo a movimentos sociais emergentes.

Nesse contexto, a Carta Magna estabeleceu que: “Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Ou seja, universidades e instituições equiparadas, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que surgiram posteriormente, passaram a gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial com base nesse artigo, mas passaram a ser obrigadas a obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também.

No documento “Política Nacional de Extensão Universitária” (FORPROEX, 2012), foi apresentado o conceito de “extensão universitária”, como denominada originalmente pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras – FORPROEX. Tal conceito consiste em: “A Extensão Universitária, sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28).

Por outro lado, o documento intitulado Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva (IFRN, 2012) contém os fundamentos de todas as ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, trazendo as concepções, princípios e diretrizes que norteiam as diferentes práticas e políticas educacionais em desenvolvimento no instituto.

Conforme IFRN (2012), o PPP configura o documento de identidade da instituição. Por isso, trata de aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos e educacionais. E trata-se de instrumento de gestão democrática, que tem o objetivo de conjugar da melhor forma as características e necessidades da instituição, prezando pelo caráter participativo dos diferentes processos envolvidos.

Assim, a reconstrução do PPP do IFRN foi fruto da colaboração entre todos os docentes, técnicos administrativos e alunos dos diferentes campi e da Reitoria, através dos diversos ambientes de troca intelectual e eventos desenvolvidos para esse fim como seminários e fóruns de discussão realizados entre os anos de 2009 a 2012.

E como ponto de partida para o nosso estudo, ressaltamos a função social do IFRN que consiste em “ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral” (IFRN, 2012, p. 21).

Além disso, ressaltamos que:

O Instituto deve promover uma formação pautada em uma visão humanística e ancorada nos seguintes princípios:

(...)

b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos

princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;

(...)

d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;

(...)

e i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (IFRN, 2012, p. 21).

Nesse sentido, podemos observar que a gestão democrática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a formação humana integral e a democratização do conhecimento estão entre os princípios do IFRN, que tem o objetivo geral de proporcionar uma educação de qualidade socialmente referenciada.

E no tocante à extensão, podemos entender que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte pretende buscar a formação humana integral, partindo de uma gestão democrática que priorize a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como direito social, de cidadania e do ser humano como descrito mais adiante no documento (IFRN, 2012).

Isto é, currículo e gestão relacionam-se de forma interdependente no contexto político, sendo possível analisá-los de forma crítica partindo de modelos e lógicas educativos e de formação, os quais são permeados pelas lógicas de Estado e Mercado. Além disso, podemos verificar como ocorreu a institucionalização da educação dentro de determinada instituição e como se deu a estruturação da escola, analisando a relação entre currículo, gestão e política dentro do PPP.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico do IFRN refere-se diretamente à Extensão, entre as suas características e finalidades, prevendo o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica. E entre os seus objetivos, refere-se à extensão buscando o desenvolvimento de atividades extensionistas articuladas com os diferentes segmentos sociais e o mundo do trabalho.

Compreendemos que o novo PPP do IFRN foi o que permitiu à instituição “atuar em todo o Rio Grande do Norte, oferecendo educação profissional e tecnológica pública, laica e gratuita nos diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância” (IFRN, 2012, p. 27), mesmo em meio à expansão e reestruturação da educação profissional e tecnológica no Brasil. Foi o que permitiu que a instituição não perdesse a sua identidade mesmo com a grande expansão e interiorização vividos no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

No entanto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão continua sendo um desafio para o IFRN até o ano de 2022, ainda que haja a sua previsão entre os princípios,

características, finalidades e objetivos do seu Projeto Político Pedagógico desde 2012.

Como reflete o próprio texto documental, não podemos negar que “no decorrer de seus cem anos, a Instituição já se consolidou, quando se trata do ensino técnico de qualidade. Faz-se necessário, entretanto, intensificar políticas e ações focadas na pesquisa e na extensão, com o objetivo de se firmar, na mesma proporção qualitativa, nesses dois outros âmbitos” (IFRN, 2012, p. 30).

Ou seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte precisa enfrentar os seus desafios e buscar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão continuamente, o que está previsto entre os princípios que regem o instituto. Precisa buscar, sobretudo, a equiparação qualitativa das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em prol de alcançar uma educação humana integral e emancipadora.

Contudo, os desafios enfrentados na grade curricular do IFRN são complexos e plurais, além da instituição apresentar natureza “multicampi”, espalhando-se em diversos municípios e regiões do estado, o que dificulta o enfrentamento sistêmico de tais desafios, tendo em vista as particularidades de cada local.

De forma significativa, por exemplo, o PPP das diferentes instituições impacta nos requisitos iniciais e na formação docente continuada, o que reflete em todas as ramificações da relação entre professores e alunos. Por isso, a necessidade de tratar com toda a seriedade a consulta prévia à comunidade característica da gestão democrática em Educação.

E no tocante à extensão, o impacto gerado pela PPP acontece da mesma forma. Por isso, ressaltamos que o desenvolvimento de projetos de extensão aparece entre os indicadores metodológicos para a persecução da diretriz que considera a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação, o que se deve à indissociabilidade constitucional entre ensino, pesquisa e extensão.

4 | A EXTENSÃO NO IFRN E OS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS

As atividades de extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte são regulamentadas pela Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) da instituição, que entende a Extensão para o IFRN como “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade” (IFRN, 2017, p. 2).

Segundo IFRN (2017) ainda, a Extensão no IFRN tem como diretrizes, “a disseminação de conhecimentos por meio de programas, projetos, cursos de extensão, internacionalização, promoção e participação em eventos para divulgação das atividades institucionais, prestação de serviços à comunidade externa e relações com o mundo do

trabalho” (IFRN, 2017, p. 2).

Assim, temos que as ações de Extensão no IFRN são desenvolvidas seguindo as áreas temáticas previstas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012), quais sejam: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho.

E conforme IFRN (2017), as ações de extensão devem surgir por iniciativa da comunidade interna do instituto ou, preferencialmente, por captação de demanda da comunidade externa. A extensão tem o papel fundamental de articular a comunidade interna e externa das diferentes instituições, devendo ser a forma primordial de articulação entre o ensino e a pesquisa. A captação de demanda externa é o instrumento por excelência que garante a eficácia das ações desenvolvidas entre as comunidades interna e externa.

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer a natureza, problemas e demandas da comunidade externa para um real engajamento, e a longo prazo, do público-alvo nas atividades de extensão. Ações pontuais podem ser realizadas para divulgação e disseminação de saberes, ou para capacitação e atendimento a demandas urgentes, mas a captação de demandas por uma proximidade cada vez maior da população ao entorno, do setor produtivo e de organizações governamentais torna-se essencial se pensamos na manutenção da atividade extensionista a longo prazo.

Como ensina Freire (2002):

Quando entro em sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições. E um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2000, p. 21).

Dessa forma, precisamos entender ensino, pesquisa e extensão como princípios educativos, o que a análise do PPP e documentos regulatórios do IFRN garante. E para isso, vale salientar o que ensina Freire (2002) em todo decorrer da sua obra “Pedagogia da Autonomia”, que juntamente à obra do autor (FREIRE, 2015) “Extensão ou Comunicação?”, configuram-se como verdadeiros guias para a ação discente e docente no tocante ao tratamento do ensino, pesquisa e extensão como princípios educativos.

Em Freire (2002), o autor ressalta que a relação entre professores e alunos deve ser voltada para alcançar a independência de pensamento para a construção do processo formativo. E para isso, professores e alunos precisam enxergar-se como “seres pensantes” e assumir uma postura crítica para que a construção do conhecimento aconteça de forma conjunta.

Em Freire (2015), as ações extensionistas configuram-se como oportunidades de

troca de conhecimentos entre a instituição de ensino e a sociedade envolvidas. O autor (FREIRE, 2015) refere-se às atividades extensinistas como espaços possíveis de produção de conhecimento para a eficácia das políticas públicas em desenvolvimento no país.

Nesse sentido, as ações de extensão serão desenvolvidas por servidores e discentes do IFRN, quando regularmente matriculados, e a Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) restringe a coordenação dessas ações a servidores do quadro permanente do instituto.

Ou seja, docentes temporários ou visitantes e terceirizados não podem coordenar ações de extensão, o que não os impede de participarem como membros da equipe de coordenação, inclusive com parte da sua carga horária destinada a ações de extensão. E poderá haver ações intercampi, mas coordenarão as ações os servidores lotados no campus sede das ações extensionistas. Membros da comunidade externa poderão participar da equipe de organização das diferentes ações, mas deverá ser celebrado um acordo de cooperação técnica previamente ou haver um convite formal para ações pontuais.

No tocante aos eventos de extensão, por exemplo, destacamos que:

Art. 26. Todos os eventos de extensão devem passar por anuência da Diretoria/ Coordenação de Extensão do *Campus*:

I. A ação deve ser registrada com antecedência mínima de 30 dias, todavia, é facultado aos Campi o estabelecimento de prazos e trâmites próprios para o registro, conforme especificidades do evento.

II. Em caso de utilização de recursos financeiros, um prazo de 30 dias pode ser insuficiente, cabendo ao proponente realizar consulta prévia aos setores responsáveis.

III. Cabe à Coordenação do Evento o registro e a implementação da ação, além de procedimentos posteriores referentes à certificação dos participantes.

IV. Sempre que for necessário, nomear comissão através de portaria para esse fim. Parágrafo único: Até que seja disponibilizado um módulo específico para registro de Eventos no SUAP, deve ser elaborado um plano de trabalho com as seguintes informações: data/período; título; objetivos; descrição; cronograma e metodologia; membros (coordenador e equipe); convidados; recursos físicos (instalações, equipamentos e materiais de consumo); recursos financeiros; público-alvo; e resultados esperados. E, se necessário, disponibilizada a lista de participantes para a certificação (IFRN, 2017, p. 5-6).

Como podemos observar, havia a necessidade da elaboração de um plano de trabalho prévio para os eventos de extensão contendo todas as informações listadas acima. No entanto, como a Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) do IFRN foi publicada há quase 5 anos, temos o módulo Eventos no Sistema Único de Administração Pública – SUAP desde o ano de 2021.

E no tocante aos projetos de extensão, ressaltamos o “Manual do sistema de gerenciamento de Projetos de extensão do IFRN” (NÓBREGA, 2018), que se divide nas sessões em que trata do papel desempenhado pela Extensão no Instituto federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e na que trata especificamente do módulo “Projetos” no SUAP.

O Manual de Projetos de Extensão do IFRN (NÓBREGA, 2018) faz uma análise detalhada da Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP/IFRN) e reforça alguns pontos como as modalidades das ações de extensão previstas para o IFRN, as quais apresentamos anteriormente, e as áreas temáticas que abrangem as ações de extensão, quais sejam: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; e trabalho. Lembrando que as áreas temáticas para extensão foram trazidas pelo documento “Política Nacional de Extensão Universitária” (FORPROEX, 2012).

Como ensina Nóbrega (2018):

A gestão de projetos pode obter sucesso em qualquer estrutura organizacional, sendo fundamental que a organização tenha uma cultura interna de gestão de projetos alicerçada em quatro valores básicos: cooperação, trabalho em equipe, confiança e comunicações eficientes (KERZNER, 2002, p. 215-217). Foi pensando no amadurecimento da gestão de projetos de extensão no IFRN que o módulo de Projetos foi desenvolvido no Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) como forma de registro de todo processo, garantindo que os conhecimentos e as experiências se encontrem documentados e sirvam para auxiliar a gestão em tempo real (NÓBREGA, 2018, p. 19).

Ou seja, o módulo de Projetos no SUAP foi desenvolvido como uma ferramenta de gestão de projetos cabível para qualquer estrutura organizacional, com o objetivo de atender à necessidade de fornecer maiores informações acerca dos projetos de extensão em desenvolvimento no IFRN desde o momento do seu cadastramento no sistema.

E apenas para fins de esclarecimento, ressaltamos que a Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) do IFRN em seu art. 27 determina que “todas as atividades de internacionalização devem passar pela anuência da Assessoria de Relações Internacionais ou, de acordo com o teor, pela Diretoria/Coordenação de Extensão do Campus (...). Como o caráter desse tipo de ação é variado, deve-se seguir o trâmite do tipo de ação específica” (IFRN, 2017).

Contudo, as ações de internacionalização a nível de IFRN ainda partem em sua maioria da Pró-Reitoria de Extensão, mais especificamente da Assessoria de Extensão e Relações Internacionais. E apenas a partir de 2019, que percebemos as primeiras tentativas de estruturação de núcleos de internacionalização nos diferentes campi.

Dentro das modalidades das ações de extensão no IFRN, a mais difícil de ser entendida como extensão talvez seja a modalidade visita. E por esse motivo, optamos por transcrever na íntegra o que a Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) do IFRN esclarece a respeito desta modalidade:

Art. 31. As visitas podem ser técnicas ou exploratórias, podendo ser realizadas pelo IFRN a empresas e instituições, bem como por estas ao Instituto, e organizações nacionais e internacionais.

I. As visitas técnicas têm o objetivo de realizar ações previamente acordadas entre o IFRN e organizações, promover o ingresso dos discentes e egressos no mundo do trabalho e fomentar as atividades de internacionalização.

II. As atividades exploratórias têm como objetivo verificar potenciais parceiros para o IFRN (IFRN, 2017, p. 7).

Nesse sentido, podemos perceber que a maior diferença entre a modalidade visita e as demais modalidades de ações de extensão é que a Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) do IFRN prevê que “as visitas devem ser realizadas, preferencialmente pelos membros do comitê de extensão e coordenadores de cursos, todavia os docentes também podem realizar essa ação” (IFRN, 2017, p. 7).

Ou seja, a modalidade visita não envolve de forma preferencial os discentes pelo menos em um primeiro momento. Isso diminuiu o seu caráter propriamente extensionista, mas obrigada a visita a ser realizada preferencialmente pelos membros do comitê de extensão e coordenadores de curso, não possibilitando a participação de todos os docentes de imediato. Ressaltamos que o Comitê de Extensão do IFRN é formado pelo Diretor de Extensão e Coordenadores de Projetos e Estágios do Campus Natal Central e por todos os Coordenadores de Extensão dos diferentes campi.

5 | GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EXTENSIONISTA NO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL

A Extensão no campus Natal Central consiste na Diretoria de Extensão (DIREX), que engloba a Coordenação de Projetos e Relações Comunitárias (COPREC), a Coordenação de Estágios e Egressos (CEE) e a Assessoria de Relações Internacionais (ARI), as quais vinculam-se respectivamente à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Assessoria de Programas e Convênios (ASPROC), Assessoria de Relações com o Mundo do Trabalho (ASREMT) e Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (ASERI) a nível de Reitoria.

Para análise da gestão e organização extensionista, é preciso partir do princípio que:

As políticas de gestão, no que se refere à associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, devem contribuir para a construção de tecnologias sustentáveis e comprometidas, socialmente, com a melhoria da qualidade de vida da população (...). Essas políticas de gestão não devem privilegiar uma concepção arcaica de tecnologia, uma visão que dissocie as engenharias das ciências teóricas e das humanidades. Isso criaria a ilusão de uma separação entre áreas de primeira, de segunda e de terceira classe, no que diz respeito à educação tecnológica (IFRN, 2012, p. 44).

Ou seja, precisamos analisar a relação entre ensino, pesquisa e extensão a partir do que está previsto no Projeto Político Pedagógico do Instituto (IFRN, 2012), trabalhando em uma perspectiva de não alienação da mão-de-obra e não submissão às leis do Mercado. Ensino, pesquisa e extensão trabalhando de forma indissociável precisam, sobretudo, ter

como objetivo a construção de tecnologias sustentáveis e comprometidas com a melhoria da qualidade de vida da população, o que passa pela não alienação da mão-de-obra e a não submissão às leis do Mercado como prevê o próprio PPP do IFRN.

Além disso, para análise da gestão e organização extensionista, precisamos necessariamente estudar a avaliação de políticas públicas para verificarmos se as ações extensionistas alcançam os fins inicialmente pretendidos. Por isso, trazemos os trabalhos clássicos de Figueiredo M. e Figueiredo A. (1986), Viana (1996), Saraiva e Ferrarezi (2006) e Cunha (2006). Os autores apontam que a avaliação de políticas se resume à análise da política desde a sua definição.

Saraiva e Ferrarezi (2006) resgataram tudo que se havia estudado sobre política pública até a formulação do seu trabalho e desenvolveram uma verdadeira introdução à política pública, refletindo inclusive sobre as diferentes visões da atividade estatal.

Segundo os autores (SARAIVA; FERRAREZI, 2006), podemos entender política pública como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAIVA; FERRAREZI, 2006, p. 28). Além disso, ensinam que as etapas de uma política pública dividem-se em: Agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação.

De forma simplificada, Saraiva e Ferrarezi (2006) entendem por: Agenda, a inclusão de determinado pleito entre as prioridades do poder público; elaboração, a identificação de um problema da comunidade e a determinação de alternativas para a sua resolução; formulação, a seleção da alternativa mais conveniente para a resolução do problema; implementação, planejamento e organização do plano administrativo; execução, conjunto de ações destinado para alcançar os objetivos pretendidos; acompanhamento, processo sistemático de supervisão das atividades desenvolvidas; e avaliação, mensuração e análise dos efeitos produzidos.

Nesse contexto, Cunha (2006) apresenta as diferenças entre análise e outras formas de feedback ou consulta dentro da avaliação de políticas públicas. Assim, Cunha (2006) ressalta a auditoria tradicional, o monitoramento, a mensuração de desempenho e a análise das políticas como ferramentas de avaliação de políticas, as quais ressaltamos que são de sobremaneira importantes para a análise da gestão e organização extensionista.

Cunha (2006) alerta para a importância do monitoramento ao buscar reunir informações aprofundadas sobre os diferentes processos do fazer institucional, que em sua última instância nada mais é do que a organização de toda a instituição para a persecução das políticas públicas para as quais foi criada. Trata-se de um processo contínuo, que permeia todo o fazer institucional e tem o objetivo de corrigir imediatamente qualquer desvio encontrado.

Por outro lado, Viana (1996) construiu modelos exemplificativos das fases da política pública para identificar quais são as variáveis que realmente influenciam as

políticas públicas em execução, além da forma como acontecem as interações entre os diversos atores governamentais e não governamentais. Para Viana (1996), é preciso conhecer todos os atores envolvidos no processo decisório para entendermos como ocorre a interação entre as suas ações e intenções.

E nessa perspectiva, ressaltamos o trabalho de Figueiredi M. E Figueiredo A. (1986) que focaram no campo da avaliação de políticas públicas e buscaram sobretudo distinguir a avaliação política da avaliação de políticas. Os autores sugeriram que a avaliação política configuraria uma etapa preparatória da avaliação de políticas.

Figueiredo M. e Figueiredo A. (1986) postularam que a avaliação política consiste basicamente em atribuir valor às políticas. Para isso, ensinaram que precisamos conferir valor “às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas” (FIGUEIREDO M.; FIGUEIREDO A., 1986, p. 108).

E considerando que o Projeto Político Pedagógico discrimina os meios como a instituição buscará executar as políticas públicas vigentes, ressaltamos que a “autonomia pedagógica materializa-se na prerrogativa de que a Instituição pode elaborar o seu PPP, a essência da organização do fazer institucional” (IFRN, 2012, p. 56).

Ou seja, a prerrogativa constitucional da autonomia pedagógica para as instituições de ensino superior, às quais são equiparados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permite que cada instituição defina, planeje, desenvolva e avalie o ensino, a pesquisa e a extensão de forma colegiada em acordo com as diretrizes nacionais.

Desse modo, o PPP do IFRN apresenta os aspectos que devem ser respeitados quanto ao ensino, a pesquisa e a extensão de forma geral. E outros documentos institucionais discriminam cada um desses aspectos, como a Resolução n. 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP), que regulamenta a prática extensionista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2017) e o Manual do sistema de gerenciamento de Projetos de extensão do IFRN (NÓBREGA, 2018).

Como mecanismos reguladores no IFRN temos:

O Conselho Superior (CONSUP), de caráter deliberativo; o colégio de Dirigentes e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX), de caráter consultivo e deliberativo, em suas áreas de competência; e a Comissão de Ética. Há, ainda, os Conselhos Escolares e os Conselhos de Classe, os Grêmios Estudantis, o Diretório Central Estudantil e os Centros Acadêmicos. Ademais, inscreve-se, em um patamar de extrema relevância para a adoção da gestão democrática, a eleição direta definida regimental e estatutariamente, para a escolha do Reitor, dos Diretores-Gerais, da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e da Comissão Interna de Supervisão (CIS) (IFRN, 2012, p. 58).

Assim, precisamos compreender a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Assessoria de Programas e Convênios (ASPROC), Assessoria de Relações com o Mundo do Trabalho (ASREMT) e Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (ASERI) como mecanismos

reguladores para a atividade extensionista exercida nos deferentes campi.

A Pró-Reitoria de Extensão regula as ações extensionistas de forma geral. A Assessoria de Programas e Convênios regula os projetos de extensão em execução; a Assessoria de Relações com o Mundo do Trabalho regula estágio, jovem aprendiz e egressos; e a Assessoria de Extensão e Relações Internacionais regula todos os convênios, contratos e ações de internacionalização.

Salientamos que a PROEX e suas assessorias obedecem aos documentos institucionais e órgãos reguladores específicos. Não podem regular a atividade extensionista de forma arbitrária. Além disso, destacamos que o Projeto Político Pedagógico do IFRN defende “a opção por projetos integradores, uma vez que valorizam a pesquisa tanto individual quanto coletiva, promovem aprendizagem significativa e viabilizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (IFRN, 2012, p. 76).

Ou seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte tem como uma de suas prioridades a experiência dos alunos com os projetos integradores, sobretudo para buscar o tratamento conferido ao ensino, à pesquisa e à extensão como princípios educativos. Os projetos integradores proporcionam um ambiente propício para a integração entre docentes e discentes, docentes entre si, discentes entre si e com os diversos objetos de estudo e áreas do conhecimento.

Por outro lado, tratamos o ensino, a pesquisa e a extensão como princípios educativos quando proporcionamos aos alunos terem a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão desde a base do processo formativo. Inclusive, dentro ou fora do ambiente acadêmico. No entanto, o projeto integrador é um desafio para todo o IFRN e ressaltamos que “deve partir da análise de uma problemática calcada em uma visão crítica; deve retratar uma trajetória de pesquisa (...) e de interpretar as necessidades da sociedade, oportunizando intervenções nas práticas sociais” (IFRN, 2012, p. 78).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o nosso estudo, almejamos ter conseguido demonstrar o impacto do Projeto Político Pedagógico na gestão e organização da Extensão na Educação Profissional, a partir da análise do PPP e documentos regulatórios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em sua relação com a organização extensionista no IFRN Campus Natal Central.

Defendemos que o projeto político pedagógico determina a criação dos documentos regulatórios de todo o fazer institucional, o que impacta diretamente a gestão e organização extensionista. Por exemplo, o PPP das diferentes instituições impacta nos requisitos primários e na formação docente continuada, o que reflete em todas as ramificações da relação entre professores e alunos e não apenas no concernente à extensão.

E exclusivamente quanto às atividades extensionistas, o impacto gerado pela PPP

acontece no desenvolvimento de projetos de extensão como indicador metodológico para o alcance da diretriz que considera a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação, o que remete à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Ressaltamos que a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e suas assessorias obedecem aos documentos institucionais e órgãos reguladores específicos, o que acontece de forma similar nas demais instituições de ensino superior. Pois não podem regular a prática extensionista de forma arbitrária.

E destacamos que o Projeto Político Pedagógico do IFRN defende que se opte por projetos integradores, o que acaba por integrar ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista que os projetos integradores valorizam a pesquisa tanto individual e coletiva, promovendo aprendizagem e viabilizando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E devem ocorrer de forma muito parecida, mesmo que com nomes distintos, nas diferentes instituições de ensino.

Nesse sentido, defendemos o tratamento concedido ao ensino, à pesquisa e à extensão como princípios educativos, tendo em vista proporcionarem aos alunos a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão desde a base do processo formativo. Inclusive, ressaltamos a necessidade da participação de toda a comunidade acadêmica na construção do projeto político pedagógico, o que permite adequar o relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, porém adequada aos diferentes atores e configurações da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. *Diário Oficial da União*, 5 out. 1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

CUNHA, C. G. S. (2018). Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento** (ed. 12). Disponível em: <https://revistas.dee.sp.gov.br/index.php/estudos-planejamento/article/view/4298>. Acesso em: 17 maio 2021.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Análise e Conjuntura**. v. 1, n. 3, set./dez. 1986. p. 107-127.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: out./nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal/RN: Editora do IFRN, 2012. Disponível em: Projeto Político-Pedagógico do IFRN - Ebook.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

_____. **Resolução n. 58, de 17 de novembro de 2017: regulamenta as atividades de extensão no âmbito do IFRN**. Natal/RN: Conselho Superior, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-58-2017/view>. Acesso em: 27 dez. 2021.

NÓBREGA, S. M. **Manual do sistema de gerenciamento de Projetos de extensão do IFRN** (1 ed.). Natal/RN: Editora do IFRN, 2018. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1662>. Acesso em: 17 maio 2021.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (Org.). **Políticas Públicas**. Brasília; ENAP, 2006 (Coletânea v.1).

VIANA, A. L. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 5-43, mar./abr. 1996.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM AULAS DE BIOLOGIA E HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PIRACICABA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL

Data de submissão: 07/10/2022

Data de aceite: 30/11/2022

Cinthia Lopes da Silva

Universidade do Planalto Catarinense,
Programa de Pós-graduação Mestrado em
Educação
Lages, Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/5208944598940957>

Roberto Gaioski Júnior

Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo
Piracicaba, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3908055435387473>

Luciléa Martinez de Oliveira

Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo
Piracicaba, São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-0767-5081>

Juliana de Lourdes Honório

Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo
Piracicaba, São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-1351-3051>

Eliana Maria Ferin

Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo
Piracicaba, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1671900291776242>

Nilda Meireles da Silva

Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo
Piracicaba, São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-2490-3138>

Antonio Ivan Cesso

Secretaria da Educação do Estado de São
Paulo
Piracicaba, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7766621301201378>

Jaime Farias Dresch

Universidade do Planalto Catarinense
Programa de Pós-graduação Mestrado em
Educação
Lages, Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivos apresentar e analisar dois relatos de experiências em aulas de Biologia e História realizadas em uma escola pública da cidade de Piracicaba-SP do Programa de Ensino Integral (PEI). O Currículo Paulista e as orientações pedagógicas recebidas em escolas PEI incentivam a construção de aulas que sejam inovadoras e que possam viabilizar aos alunos o acesso ao conhecimento científico de modo efetivo.

Foi com essa intenção que aqui registramos duas dessas experiências. Para a descrição dos relatos nos guiaremos pelas seguintes perguntas: 1) como a aula aconteceu?, 2) por que a estratégia pedagógica foi criada?, 3) quem se beneficiou da estratégia didática?, 4) como foi a estratégia didática?, 5) quais os indícios de que a estratégia didática criada foi eficaz? A análise dos relatos de experiência será feita com base em uma produção de Nóvoa et al (2011). Os resultados indicam que as propostas relatadas não somente foram criativas ou realizadas a partir de uma nova dinâmica de ensino, mas há vários pontos que se alinham com as ideias de Nóvoa et al (2011) como o aprendizado por parte dos alunos, a atitude de professor e pesquisador dos envolvidos nas experiências pedagógicas e as aproximações entre escola e universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência pedagógica, Biologia, História, Escola, Cultura.

SUCCESSFUL EXPERIENCES IN BIOLOGY AND HISTORY CLASSES IN A PUBLIC SCHOOL IN PIRACICABA IN THE INTEGRALTEACHING EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT: This work aims to present and analyze two reports of experiences in Biology and History classes held in a public school in the city of Piracicaba-SP of the Integral Teaching Program (PEI). The Curriculum of the State of São Paulo and the pedagogical guidelines received in PEI schools encourage the construction of classes that are innovative and that can enable students to effectively access scientific knowledge. It was with this intention that we recorded two of these experiences here. For the description of the reports, we will be guided by the following questions: 1) how the class took place?, 2) why was the pedagogical strategy created?, 3) who benefited from the didactic strategy?, 4) how was the didactic strategy?, 5) what are the indications that the didactic strategy created was effective? The analysis of experience reports will be based on a production by Nóvoa et al (2011). The results indicate that the proposals reported were not only creative or carried out from a new teaching dynamic, but there are several points that align with the ideas of Nóvoa et al (2011) such as student learning, the teacher and researcher attitude of those involved in pedagogical experiences and the approximation between school and university.

KEYWORDS: Pedagogical experience, Biology, History, School, Culture.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da escola pública no contexto brasileiro e, portanto, também nas escolas do estado de São Paulo, é superar o fracasso escolar, em que os alunos não veem sentido em ir para a escola ou em aprender. Segundo Nóvoa et al (2011, p. 5), “A escola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma sociedade do conhecimento”, assim é imprescindível que se olhe com atenção para os estudantes, suas necessidades e dificuldades e ao mesmo tempo para o professor, suas possibilidades, criatividade e formas de ensinar apreendidas ao longo de seu percurso de vida. Ambos sujeitos, professores e estudantes, podem ser autores da história escolar e tornar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos e menos aborrecedores para ambos.

É com este intuito que aqui buscamos apresentar duas experiências pedagógicas que consideramos ser exitosas, mas menos no sentido de ações diferentes isoladas e mais de um encontro feliz de interesses entre aquilo que os professores podem ensinar e o que os alunos demonstraram aprender. Essa é também uma tentativa para a busca por caminhos para a superação do fracasso escolar e da visão da escola como um lugar somente de sociabilidade ou para se ter garantida a alimentação diária, significados frequentemente atribuídos à escola, principalmente a pública.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente proposta busca fundamentos teóricos para explicar duas experiências exitosas nas disciplinas de Biologia e História em uma escola pública da cidade de Piracicaba-SP. Para a descrição dos relatos das experiências pedagógicas nos guiaremos pelas seguintes perguntas respondidas pelos professores que ministraram as experiências pedagógicas: 1) como a aula aconteceu?, 2) por que a estratégia pedagógica foi criada?, 3) quem se beneficiou da estratégia didática?, 4) como foi a estratégia didática?, 4) quais os indícios de que a estratégia didática criada foi eficaz? Essas perguntas, além de melhor organizar a descrição dos relatos, ajudaram os professores e demais autores a identificar pontos-chave das experiências para reflexão e análise. No processo de análise será feito o diálogo com a literatura, fundamentado em uma produção de Nóvoa et al (2011). Os autores que não foram diretamente envolvidos nas experiências pedagógicas fizeram contribuições ao texto no sentido de tornarem a análise das experiências relatadas crítica e aprofundada. Com isso, vislumbra-se a possibilidade das experiências pedagógicas descritas e analisadas poderem ser referência para outras escolas e professores.

3 | RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Relato de experiência 1- Aula de Biologia “Modelo científico de xilema e floema”
Como a aula aconteceu?

A estratégia didática foi realizada junto a uma turma de 3º ano do ensino médio, composto por 11 alunos participantes da aula no dia em que a estratégia didática foi realizada. Inicialmente uma explicação básica foi dada aos alunos sobre o sistema vascular das plantas xilema e floema e os mesmos realizaram uma pesquisa sobre o tema em duas aulas que antecederam a estratégia didática relatada. Essas duas aulas iniciais foram ministradas pela professora regente da disciplina de Biologia Cinthia Lopes da Silva. A estratégia didática principal, aqui relatada, foi realizada em cinco aulas posteriores, ministradas em um mesmo dia, em que foi proposto aos alunos a construção de um modelo científico sobre xilema e floema. O professor convidado, Roberto Gaioski, que atua na mesma escola em aulas de ciências, fez o acompanhamento dessas cinco aulas e

intervenções durante a construção do modelo científico, objetivando o aprofundamento no tema tecidos vegetais responsáveis pela condução da seiva bruta e elaborada nos Filos de plantas vasculares (pteridófitas, gimnospermas e angiospermas).

Por que a estratégia didática foi criada?

A estratégia foi criada no sentido de os alunos compreenderem que para a condução da seiva para plantas vasculares ou traqueófitas e a produção de energia há sistemas que vão além do processo de fotossíntese.

Quem se beneficiou dessa estratégia didática?

Quem se beneficiou foram alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública central da cidade de Piracicaba-SP. A escola tem um perfil de ter alunos de diferentes bairros da cidade, principalmente bairros de periferia.

Como foi a estratégia didática?

A estratégia didática envolveu uma explicação em duas aulas prévias da ação principal, pela professora regente da disciplina de Biologia, sobre os temas xilema e floema, em que os alunos fizeram uma pesquisa exploratória. A estratégia didática principal foi composta por cinco aulas seguidas, ministradas pelo professor convidado, em que foi feito o desafio para os alunos construírem um modelo científico. Para isso, foram disponibilizados aos alunos canudos, EVA, cola, tinta guache, caixa de papelão pequena e tesoura. Durante a construção do modelo científico, foram apresentados aos alunos aprofundamentos no tema, com explicações e desenhos na lousa.

Quais os indícios de que a estratégia didática foi eficaz?

Os alunos demonstraram ter compreendido os sistemas xilema e floema na avaliação proposta ao final da estratégia didática principal e demonstraram coerência na explicação sobre esses sistemas. Além disso, os alunos também produziram, durante a aula, um modelo científico. O impacto alcançado com a estratégia didática foi, além de viabilizar aos alunos a compreensão do tema, o incentivo à criatividade e imaginação na elaboração de um modelo científico tridimensional sobre o tema.

Relato de experiência 2 - Aula de História “Grupos sociais da sociedade brasileira e sua composição heterogênea”

Como a aula aconteceu?

Foi desenvolvido um “quiz” (jogo de perguntas e respostas) com alunos do 2º ano do ensino médio, composto por 19 alunos participantes na aula de História ministrada pela professora Luciléa Martinez de Oliveria.

Inicialmente foi dada aos alunos uma explicação básica sobre a Primeira República e suas desigualdades, assentada na Revolta de Canudos. A estratégia didática principal, aqui relatada, foi realizada em 4 aulas. A princípio, a construção do conhecimento acerca do tema e, posteriormente, a execução de um quiz com questões elaboradas pela professora regente.

Por que a estratégia didática foi criada?

A estratégia foi criada no sentido de os alunos compreenderem que os períodos históricos ocorrem mediados por construções econômica, social, jurídica e etc., cada qual com as especificidades do período, sendo que na estratégia relatada os focos foram as desigualdades sociais e revoltas inseridas no campo e nas cidades, no contexto da Revolta de Canudos.

Quem se beneficiou dessa estratégia didática?

Quem se beneficiou foram alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola central da cidade de Piracicaba-SP. A escola tem um perfil de ter alunos de diferentes bairros da cidade, principalmente bairros de periferia.

Como foi a estratégia didática?

A estratégia didática envolveu uma explicação em duas aulas prévias da ação principal, pela professora regente da disciplina de História, sobre o tema Primeira República e suas desigualdades sociais. A estratégia didática principal foi composta por duas aulas, seguidas por mais duas com a realização do quiz. Os alunos foram premiados no quiz com uma cesta de frutas e guloseimas.

Quais os indícios de que a estratégia didática foi eficaz?

Os estudantes se mostraram motivados e responderam corretamente as perguntas, demonstrando interesse em participar da atividade proposta que é um exemplo de metodologia ativa voltada a viabilizar o desenvolvimento do protagonismo, o aprendizado do educando, a construção da autonomia e da autoestima, a valoração do conhecimento, da empatia e das interações no espaço escolar.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Não somente os alunos foram protagonistas nas experiências relatadas, mas os professores também. Nóvoa et al (2011) ressaltam que uma das questões centrais da escola é ensinar aos alunos que não querem aprender. Na realidade brasileira esta premissa é cada vez mais presente, principalmente quando consideramos a escola pública. As experiências narradas são exemplos de linhas de fuga encontradas pelos professores para instigar os alunos ao aprendizado, mesmo naqueles que relutam a aprender. Os alunos foram protagonistas nas atividades propostas, seja na construção do modelo científico de xilema e floema, na aula de Biologia, com a criação de um modelo e sua explicação, ou nas respostas para o quiz na disciplina de História, em que os alunos foram desafiados a pensar nas possíveis respostas para as perguntas. As atividades antes de serem ministradas foram planejadas pelos professores, o que nos dá indicações de que quando o estudante tem a possibilidade de assumir protagonismo, o professor também assume seu papel de autoridade no processo de ensino e aprendizagem, como um profissional que propõe algo e lida com o retorno dado pelos alunos.

Quando o professor desafia o aluno a aprender aquele se afirma como um professor

pesquisador. Isso independe do grau de qualificação acadêmica do professor, se é graduado, especialista, mestre ou doutor. A sua atitude de investigação sobre sua própria prática, os questionamentos que faz a si mesmo com relação a sua ação pedagógica, leva-o a reflexões e, conseqüentemente, a busca por soluções para que o processo educativo seja potencializado. Assim, o professor torna-se um sujeito capaz de problematizar constantemente suas práticas. Nóvoa et al (2011) consideram que só é possível a escola ensinar se houver o processo de reflexão por parte do professor e de seus colaboradores.

Para que o professor possa ser um sujeito reflexivo é fundamental que a gestão escolar dê o suporte necessário, incentivando tal atitude, de modo a possibilitar a realização de ações que aqui denominamos de exitosas. A gestão escolar, formada por coordenadores gerais, de área e direção, são os sujeitos colaboradores do trabalho do professor na escola, a posição da gestão é decisiva no processo criativo e reflexivo do professor, nas propostas inovadoras que ele possa vir a desenvolver. Em uma visão de escola tradicional, a gestão escolar acaba assumindo mais a função de controle do que de liberação do professor para desenvolver seu trabalho. Essa liberação é necessária se a escola tem como objetivos colaborar efetivamente para o processo educativo dos estudantes. Assim, além de um professor pesquisador, estamos aqui considerando a autoridade do professor, que é diferente de uma atitude autoritária, como ainda é frequente nas práticas pedagógicas ou escolas tradicionais. Nóvoa et al (2011) fazem menção ao trabalho colaborativo na escola para que esta cumpra seu papel de ensinar e contribuir de forma ampla para o processo educativo, o que implica criar as condições para que os estudantes possam aprender. Assim, essa colaboração vai além do trabalho dos professores, para uma escola cumprir seu papel efetivamente é necessário que os gestores atuem como parceiros e colaboradores dos professores, e isso ocorreu nos dois relatos de experiências. Evidências disso é a própria produção destes relatos e suas conclusões.

A gestão da escola é também fundamental para dar espaço para novas iniciativas por parte dos professores em sua interlocução com a arte, a ciência e a cultura, utilizando aqui as palavras de Nóvoa et al (2011). A ciência, nesse caso, é pensada no plural, na interligação de saberes que podem gerar novos conhecimentos e é inseparável da arte e da cultura, como ocorreu no relato de experiência 1, no qual os alunos criaram um modelo explicativo de xilema e floema, ou na busca de respostas para o quiz proposto no relato de experiência 2. Em ambos os casos, os alunos produziram conhecimentos ou um conjunto de significações, e é dessa forma que o aprendizado pode ocorrer efetivamente.

A escola em diálogo com a universidade é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e isso foi notório na realização das experiências pedagógicas mencionadas. Os dois relatos tiveram o respaldo da universidade, seja pela formação e qualificação de parte dos professores envolvidos diretamente nas experiências, seja pela participação de autores que trabalham na universidade e tiveram participação na análise realizada neste artigo. Ambas instituições, escola e universidade, são complementares e

devem atuar de forma colaborativa. A universidade não teria uma função social se não se definisse pela busca de soluções para os problemas vividos na sociedade. A escola é parte da sociedade, é o espaço de formação humana, de construção de valores e precisa do respaldo na universidade para lhe ajudar na busca por soluções concretas para seus problemas cotidianos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que as propostas relatadas não somente foram criativas ou realizadas a partir de uma nova dinâmica de ensino, mas indicam vários pontos que se alinham com as ideias de Nóvoa et al (2011), tais como o aprendizado dos alunos participantes das experiências pedagógicas, a atitude de professor e pesquisador dos envolvidos nas experiências pedagógicas e as aproximações entre escola e universidade.

As análises e reflexões desenvolvidas neste texto têm como intenção contribuir com as orientações e previsões dos documentos governamentais como o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e outros, que são referências para as escolas públicas do estado de São Paulo, no sentido de trazerem exemplos de ações pedagógicas exitosas que vão, talvez, além do que é previsto em tais documentos, sem deixar de cumpri-los. Isso se deve ao trabalho coletivo da escola onde as experiências pedagógicas foram realizadas, que demonstrou ser aberta a novas ideias e propostas dos professores e ao diálogo com a universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: 2019.

NÓVOA, A. et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e criativo: entrevista com António Nóvoa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PETER SLOTERDIJK: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RAÍZES RELIGIOSAS DO RESSENTIMENTO E DA IRA

Data de aceite: 30/11/2022

José dos Anjos Junior

Universidade Federal de Alagoas

RESUMO: A investigação presente é dedicada à considerações acerca da religião e ressentimento, em particular, no que se refere aos conceitos de exclusivismo, monoteísmo e ira. Isso através da sociologia da religião do pensador alemão Peter Sloterdijk. Tais conceitos são desenvolvidos a partir de reflexão crítica a propósito do fenômeno religioso e suas implicações na sociedade, dado que isto caracteriza fortemente o vínculo entre a sociologia da religião e teoria sociológica. Nesse sentido, a relação entre “grupos políticos de excitados” – ou seja, aqueles que existem sob constante tensão “timótica” –, o exclusivismo e as manifestações sociais do fenômeno da ira, na medida em que estabelece o vínculo entre religião, ressentimento, constitui-se o objeto de pesquisa deste trabalho. Com efeito, a sociologia da religião de Sloterdijk apresenta-se como uma proposta diferenciada, sobretudo desde o ponto de vista epistemológico, pois, insere o tema da ira no horizonte de análise tanto da

filosofia quanto da sociologia e da ciência política de forma geral. A novidade desta proposta teórica consiste em apresentar a importância e influências das forças timóticas na práxis política indo além de teorias modernas que, embora sejam capazes de descobrir dimensões importantes – como o inconsciente freudiano, como a dimensão relevante da ação comunicativa segundo a teoria habermasiana entre outras presentes na teoria sociológica contemporânea – mostram-se, relativamente, obsoletas a medida que não contemplaram em seus quadros conceituais, uma força determinante na ação social moderna: o thymos.

PALAVRAS-CHAVE: Sloterdijk.
Ressentimento. Ira. Religião

ABSTRACT: The present investigation is dedicated to considerations about religion and resentment, in particular, regarding the concepts of exclusivism, monotheism and anger. This was done through the sociology of religion of the German thinkers Peter Sloterdijk. Such concepts are developed from critical reflection from religious phenomenon and its implications within society, given that this strongly characterizes the link between the sociology of religion

and sociological theory. In this sense, the relationship between “political groups of excited people” – in other words, those that exist under constant “timotic” tension -, exclusivism and the social manifestations of the phenomenon of anger, insofar as it establishes the nexus between religion and resentment. Indeed, Sloterdijk's sociology of religion presents itself as a differentiated proposal, especially from an epistemological point of view, as it inserts the theme of anger in the horizon of analysis of both philosophy, sociology and political science in general. For this reason, the contributions of this author become indispensable in view of the problem proposed here, although the other author (Sloterdijk) is more relevant because he operates an “epistemological maneuver” by showing that, in man, there is a disposition for anger and its derivatives, that is, it is composed and, to some extent, stimulated by thymos. The novelty of this theoretical proposal consists in presenting the importance and influences of the timotic forces in political praxis, going beyond modern theories that, although capable of discovering important dimensions - such as the Freudian unconscious, as the relevant dimension of communicative action according to the Habermasian theory between others present in contemporary sociological theory - are relatively obsolete to the extent that they did not contemplate in their conceptual frameworks, a determining force in modern social action: thymos.

KEYWORDS: Sloterdijk. Resentment. Anger. Religion

1 | MONOTEÍSMOS JUDAICO E CRISTÃO E O FENÔMENO DA IRA

O presente texto pretende ser uma introdução à teoria de Peter Sloterdijk acerca da religião e de sua relação com a violência, na medida em que estas categorias são analisadas a partir de seu intrínseco vínculo com aos conceitos de “thymos”, ira e seus derivados, demasiados relevantes no pensamento do autor dentro do tema em questão. Portanto, o objetivo, é apresentar de que forma a religião monoteísta, entendida como uma forma de desejo de exclusivismo, constitui-se – diferentemente daquilo a que ela mesma se propõe a ser, isto é, fenômeno, cuja fé em deus é algo tipicamente transcendente comunidade que exercita a ira e que não apenas cultiva o *thymos*, mas, sobretudo, o produz, o armazena e através do qual se dá seu *modus operandi*.

No entanto, o conceito que Sloterdijk analisa como elemento presente na cultura e na história ocidental denominado *thymos* e que, por sua vez, é identificado como uma característica natural do homem, ao que parece, segundo o autor, não foi objeto de análise nas principais teorias ou correntes de pensamentos contemporâneas, seja de cunho sociológico ou filosófico, seja psicológico ou político – satisfatória, sobretudo em sua estreita ligação com a religião. Com efeito, sendo assim, um tema relativamente tacanho na literatura sociológica, justifica-se a necessidade de se analisar, antes de tudo, o problema do *thymos*, sua relação com aspectos das duas formas de religião aqui em questão – Judaísmo e Cristianismo – a partir de seu elemento comum, o monoteísmo, e, por fim, sua relação com os fenômenos psíquicos do orgulho, ambição, vaidade, fervor, cólera, vingança, “zelo” e ira. Isso partindo, sobretudo, num primeiro momento, da leitura e

interpretação das obras de Sloterdijk “Ira e tempo” (2006) e “O zelo de deus” (2007).

1.1 O problema do *thymos*

No livro “Ira e tempo”, publicado originalmente sob o título *Zorn und Zeit* em 2006 com o subtítulo *Politisch-psychologischer Versuch* (Ensaio psico-político), Sloterdijk apresenta a história da cultura ocidental, a partir do contexto de uma psicologia política, tomando, como fio condutor de sua análise, o fenômeno antropológico ao qual ele se refere com o termo alemão *Zorn*. Com isso, o autor oferece uma explicação, solidamente argumentada e persuasiva, da ira – tanto polissematicamente nos diversos períodos da história quanto em suas significações e implicações sócio-antropológicas – através (e dentro) das grandes cosmovisões políticas e religiosas da cultura ocidental. Consequentemente, torna-se evidente que, como observa Brüseke, não é a “teoria da estratificação social na base da dominação, repressão e privilégio” (BRÜSEKE, 2012, p. 47), ou ainda, a “psicanálise erótica de Freud” que inspiram o autor, mas a teoria psico-política, cujo objetivo é resgatar os derivados da ira, orgulho, vingança, vaidade, fervor e zelo, enquanto constelações que constituem o ressentimento. Com efeito, “Ira e tempo” constitui-se uma obra densamente escrita sobre a estrutura sociopolítica, forma conjectural, ordenamento, codificação e acumulação da ira, na medida em que estabelece e investiga este fenômeno como uma das forças motrizes da história da humanidade.

O contexto da obra tem como pano de fundo, não apenas a experiência aterrorizante do 11 de setembro de 2001 e suas consequências sociais, mas também e, sobretudo, o período marcado pelo fim relativamente recente do comunismo soviético, o que, por sua vez, desembocou no término da chamada Guerra Fria. Com a queda da União Soviética no início da década de noventa e a suposta vitória americana – representando o capitalismo no polo oposto ao regime político e econômico soviético – o *Establishment* acadêmico, à época, ofereceu importantes análises acerca sobre este importante período da história. Situado no âmbito da obra de Sloterdijk aqui em questão, merece destaque a produção de Francis Fukuyama, publicada originalmente em 1992 sob o título *The end of History and the Last Man*, por sua influência na teoria construída em “Ira e tempo”.

Embora a obra de Fukuyama tenha adquirido significativa atenção naquele contexto, foi necessário transcorrer-se 14 anos para que um autor a analisasse e interpretasse-a a partir de seu quadro conceitual mais enfático e importante, a saber, o conceito de *thymos*, mais precisamente na esfera de uma Psicologia Política. Segundo Sloterdijk,

“Por mais inspirados que sejam os comentários de Derrida sobre *The end of the History*, se colocarmos o livro de Fukuyama junto aos seus comentários, torna-se claro que Derrida, injustificadamente, não enfatiza ou revisa adequadamente a parte mais importante do ensaio de Fukuyama, a *thymologia* reatualizada. Ele se conforma com a breve vontade de Fukuyama de provocar a discussão sobre o *thymos* e a *megalthymia* (o direito humano ao orgulho e à grandeza, respectivamente) como contrapeso espiritualista

contra os unilateralismos do materialismo marxista". (SLOTERDIJK, 2010, p. 51-52).

Com isso, Sloterdijk não apenas expressa o contexto de sua obra a partir do qual foi influenciado, mas, sobretudo, seu objetivo: o resgate da autêntica psicologia política fundamentada no *thymos*, “a palavra grega que, no peito dos homens e heróis designa o ‘órgão’ do qual saem as grandes explosões” (*Aufwallungen*) (*Ibid.* p. 22). A partir da leitura de Fukuyama e estabelecendo o *thymos* e seus derivados, como a ira, cólera, inveja, entre outros, como o *leitmotiv* de sua análise da cultura ocidental, na medida em que observa as implicações de fenômenos psíquico-antropológicos na esfera política e na conduta social da vida, ele apresenta uma novidade teórica enquanto sua hipótese demonstra, desde de uma perspectiva da sociologia política, atenção ao ponto nevrálgico do diagnóstico social contemporâneo: ações motivadas pela força ou capacidade *thymótica* do homem, seja pela ira ou raiva, seja pela cólera ou desejo de vingança e de reconhecimento, tanto executadas individualmente quanto em nome de um determinado grupo social de cunho político-partidário ou “religioso”.

Fukuyama descreve a história do ocidente, mais precisamente do ponto de vista da sociologia política, propondo a hipótese de que os sistemas políticos desde a antiguidade até o presente se desenvolveram através dos fenômenos psíquico-políticos, os quais ele denomina *megalothymia* e *isothymia* (FUKUYAMA, 1992, p. 182). O primeiro, de acordo com o autor, diz respeito ao “desejo [da pessoa] de ser reconhecido como superior a outras pessoas” (*Ibid.* [grifo nosso]); enquanto o segundo, “é o seu oposto, o desejo de ser reconhecido como igual” (*Ibid.*), e acrescenta: “a *megalothymia* e a *isothymia* juntas constituem as duas manifestações do desejo de reconhecimento em torno do qual a transição histórica para a modernidade pode ser entendida” (*Ibid.*).

Isso significa, analisando a hipótese do autor de *The end the of History*, mas precisamente a seção *Rise and fall of thymos* (a ascensão e a queda do *thymos*), que o fenômeno psíquico característico do homem ocidental desde Aquiles, a ira proveniente do *thymos*, a partir da modernidade, cede espaço, através de um processo de domesticação, ao desejo de igualdade. Noutras palavras, a concepção de homem que traz consigo as características do orgulho, cólera, vaidade entre outras, que o tornam capaz de forças próprias destas dimensões psíquicas, sejam construtivas ou destrutivas, é subsumida por uma concepção antropológica em que o homem apresenta-se, a partir da modernidade, como domesticado que experimenta doses pequenas de orgulho e ira, sob o controle moral estabelecido pela modernidade mobilizada à *isothymia*.

O autor com o qual Sloterdijk dialoga retrocede sua análise psíquico-política até filosofia política de Platão e Sócrates. Ali, ele enfatiza que os gregos se esforçam para estabelecer o processo educativo do *thymos*: “Platão argumentou que, embora o *thymos* seja considerado a base das virtudes, em si, não é bom ou mau, mas que deveria ser educada para servir o bem comum” (*Ibid.*, p. 337), e acrescenta: “o *thymos*, em outras

palavras, deve ser regado pela razão e se tornar um aliado do desejo” (*Ibid.*). Neste contexto, surge a primeira tentativa ético-filosófica de domesticação das forças *thymóticas*. A educação desempenharia a função de aproximar, cada vez mais, essas forças da racionalidade, repelindo-as, sempre que possível, do desejo humano de sentir-se superior aos outros, realizando isso, por vezes, através da raiva, ira, vaidade, vingança ou quaisquer outras formas ligadas a esses apetites.

Amobilização a que, a partir do ensaio de Fukuyama, pode-se denominar *isothymótica*, cujo objetivo, ao que parece, é produzir uma antropologia na qual o homem passaria a ser descrito sem sua potencialidade *thymótica*, teria se desenvolvido e ganharia solidez e adeptos até ser levada ao extremo na filosofia política moderna, tanto no pensamento de Nicolau Maquiavel (1469-1527) quanto na antropologia política de Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) que descreve o homem sem *thymos*. Neste contexto, o desejo humano de superioridade ou ainda a disposição para luta pela vitória, heroísmo e autoafirmação cede espaço para a luta pelo reconhecimento, como consequência desejo de igualdade. O *thymos* que, já com Platão, perde, em demasia, sua carga impetuosa enquanto é sobposto à racionalidade ética e moral, no pensamento político de Maquiavel, assume a forma de “desejo por glória”, a medida que na de antropologia política de Hobbes refere-se à “vaidade e orgulho” – contudo, intrinsecamente ligados ao desejo por reconhecimento, e não à ira –; Hobbes e Locke mobilizam-se de forma mais ambiciosa quando buscam, de forma radical, “erradicar” (*eradicate*) o *thymos* da vida política “substituindo-o por uma combinação de desejo e razão” (*Ibid.*, p.185).

Em contrapartida, Fukuyama chama atenção para um moderno, cuja psicologia política se mobiliza a contrapelo daquela mobilização a favor da *isothymia*, Friedrich Nietzsche. Segundo o autor, ele foi “o maior e mais articulado defensor do *thymos* na modernidade” e acrescenta ainda:

“Para Nietzsche, a própria essência do homem não é nem seu desejo nem sua razão, mas seu *thymos*: o homem é acima de tudo uma criatura valorativa, a ‘besta de bochechas vermelhas’ que encontra a vida em sua capacidade de pronunciar as palavras ‘bom’ e ‘mal’” (*Ibid.* p. 188).

É deste contexto que Sloterdijk, ainda que tecendo críticas à obra *The end of the History*, retoma a *thymologia* e seu lugar na história da cultura ocidental para construir sua própria psicologia política, cujo fundamento são o *thymos* e seus derivados.

1.2 A questão da ira

Peter Sloterdijk abre sua investigação sobre o fenômeno da ira na história, presente em “Ira e tempo”, citando os primeiros versos da “Ilíada” de Homero, obra que constitui-se uma das primeiras narrativas literárias da tradição europeia. Ele observa que a primeira palavra do poema homérico é *mênin*, um fato que não só apenas demonstra que, na Europa, literalmente, a ira esteve no princípio de história, mas, sobretudo, levanta

a hipótese segundo a qual as cosmologias sócio-políticas e religiosas estão constante e intrinsecamente relacionadas com a raiva, cólera, vingança e ira, emoções provenientes do *thymos*; em suma, elucida as causas das ações coletivas executadas por grupos sociais, seja político ou religioso, possuírem nexos com o afeto da cólera e violência.

Com efeito, como o próprio autor percebe, o contexto no qual se situa Homero e sua obra, é marcado pelo belicismo em que o homem é, antes de tudo, guerreiro e herói, o que justificaria a exaltação da ira, como a força motivadora da luta pela vitória.

A verdade é que Homero se situa dentro de um mundo pleno de um feliz e ilimitado belicismo. Por mais obscuro que possa parecer os horizontes deste universo de lutas e mortes, a tônica fundamental da representação é determinada pelo orgulho (*Stolz*), testemunha de tais dramas e destinos” (SLOTTERDIJK, 2010, p. 13).

Além disso, observa-se que a análise do autor estabelece a força *thymótica* como um fenômeno antropológico, embora, ao mesmo tempo, sustente a ideia de que a ira, como elemento primordial desta força, é uma capacidade divina, isto é, não possui suas origens nem no mundo dos fenômenos, nem são atribuídas, em certa medida, a personalidades individuais. A ira, por sua vez, teria sua origem no plano divino, significa uma potência divina, uma explosão de poder provocada por deus. Isso pode ser observado no próprio verso de Homero citado por Sloterdijk, no vocativo “Ó deus!” (*Ibid.*, p. 12). O chamamento à deusa representa, neste caso, o esforço para demonstrar a transferência de responsabilidade na garantia da efetividade da ação, significando uma prece, às forças superiores, em nome das quais se consolida a sua legitimidade e validade. Com efeito, uma vez que a prece é atendida, o herói torna-se, *mutatis mutandis*, ele mesmo, um profeta. “E assim como um profeta é um mediador da palavra sagrada de protesto, o guerreiro torna-se um instrumento da força que se encontra nele de maneira repentina para agir no mundo” (*Ibid.*, p.19). Portanto, a partir desta leitura feita de Homero, pode-se observar que, para este, cantar os êxitos do heroísmo de Aquiles significa atestar e celebrar a existência de forças divinas, as quais trazem consigo a o poder libertar de seus aspectos inertes, através da mediação dos “zelosos” e escolhidos arautos da ira e da vingança.

“No princípio era a palavra ‘ira’ e a palavra teve êxito” (*Ibid.*). Com esta paráfrase do primeiro versículo, do capítulo 1 do evangelho de São João, Sloterdijk mostra não apenas a centralidade que o conceito de ira ocupa em sua obra, mas principalmente, que o mesmo precede, no âmbito da história do ocidente, qualquer outra categoria, seja a própria racionalidade seja alguma virtude secular ou cristã ou até mesmo o *eros* ou quaisquer outras capacidades cognitivas, presentes nas teorias antropológicas modernas; por isso, à ira é dado o status de *Anfang* ou *principium*¹. A psicanálise freudiana, portanto, com sua teoria

1 Anfang: “o princípio, o início, o primeiro do tempo” (Conf.: ANFANG. In.: *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. Disponível em: < http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB> Acesso em: 12 jul 2018). “O princípio, o começo” (Conf. ANFANG. In.: IRMEN, F. *Taschenwörterbuch: der portugiesischen und deutschen sprache*. Berlin: Langenscheidts, 1968); “O princípio, o começo; origem; primeira categoria” (Conf.: PRINCIPIUM. In.: TORRINHA, F. *Dicionário latino português*. Porto:

da erotização, à medida que se limitou apenas aos aspectos humanos da sexualidade, teria aberto uma brecha, um ponto cego, em seu quadro conceitual e em suas análises, não levando em consideração que o homem é constituído, além da dimensão erótica, da dimensão *thymótica*. A teoria psicanalítica, por sua vez, mesmo quando traz o elemento do ódio para análise, o “faz partindo do pressuposto de este representa o lado sombrio do amor”, e enquanto teria se ocupado da raiva apenas desde este aspecto, teria vilipendiado a raiva e o “ódio decorrido da busca pelo sucesso, prestígios, autoestima e seus retrocessos” (*Ibid.*, p. 25). Com isso, fica evidente que a psicologia política de Sloterdijk, não apenas não possui influência da psicanálise, mas se distancia e se diferencia dela.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar o seguinte: a teoria do *thymos*, enquanto tem como elemento básico a ira, apresenta-se como a teoria da superação orgulho ofendido e o desejo de vingança, elementos que constituem o ressentimento, através de ações religiosas ou políticas.

A palavra “tempo” presente no título da obra aqui em questão, parece demonstrar que o autor deseja apresentar o fenômeno da ira na história. De forma semelhante ao que foi apresentado no referido ensaio de Fukuyama, porém, com maior ênfase, e de forma mais exaustivamente, retrocedendo até antes mesmo do pensamento filosófico surgir (pois, inicia sua análise desde Homero), Sloterdijk situa o objeto de sua investigação num período histórico determinado, e ao mesmo tempo mostra que agentes sociais influenciam o surgimento do fenômeno. Percebe-se que, neste contexto, forças políticas e religiosas desempenham função primordial, não somente para produção de uma cultura do *thymos*, mas, sobretudo, para execução das virtudes *thymóticas*. Semelhantemente a uma viagem no tempo, ele inicia sua jornada na cultura grega, passa pela cultura judaica, em seguida através do cristianismo, até desembocar na modernidade e, enfim, abordar problemas contemporâneos à luz de sua *thymologia*. O fio condutor desta trajetória é o conceito de ira que, em seu desenvolvimento histórico, sofre transformações dado os variados contextos dentro dos quais esteve inseridos, ora como virtude a ser cultivada, exercitada e praticada, como no período homérico, ora como um elemento a ser domesticado e controlado, como em boa parte da história clássica, medieval e moderna.

Neste contexto, observa-se que ocorre uma significativa mudança no cânone político e religioso da ira, desde a análise comparada feita pelo autor, entre a forma como era concebida na plêiade helênica e o monoteísmo judaico. Na fé judaica, aquele herói homérico é hipostasiado no deus iracundo e zeloso, cujos atributos são postos no âmbito metafísico. Isso demonstra que, a partir desta cosmovisão, a ira não apenas assume um caráter originariamente metafísico, mas, principalmente, torna-se um predicado exclusivo de Javé², o elemento através do qual o deus judeu adquire legitimidade da sua autoridade

Gráficos Reunidos, 1942).

² Opta-se pela grafia Javé em vez de Jeová, por ser a forma, em Língua Portuguesa, que após processo de transliteração e levando-se em consideração a referência do texto hebraico massoreta, mais se da forma original יהוה (Êxodo, 3, 14, cuja transliteração é YHWH).

e de se caráter absoluto. Noutras palavras, a ira representa o requisito necessário à sua soberania e poder, que, por sua vez, assume a forma de castigo e vingança, ora contra o “povo escolhido” (GÊNESIS 6, 1-22), ora contra os inimigos de seu povo. Isso, apesar de que ainda “nesta nossa época de analfabetismo cristão, tenha-se esquecido, quase totalmente, que o discurso de Deus no monoteísmo sempre incluiu um Deus colérico” (*Ibid.*, p. 58).

No entanto, a fenomenologia da ira própria do monoteísmo judaico e presente no Antigo Testamento parecer sofrer mudanças estruturais com o advento do cristianismo, através de um processo que pode ser caracterizado por um grande levante a favor da *isothymia*. Logo, aquele processo de domesticação do *thymos*, iniciado na literatura filosófico-pagã a partir de Platão, assume papel decisivo para cosmovisão política e religiosa a partir da literatura cristã, principalmente, a partir do catolicismo medieval, sendo a ira, em grande parte e, neste contexto, demonizada por um lado, e, como consequência, devendo ser extinta, por outro. Sloterdijk demonstra isso quando provoca o seguinte questionamento: “Os europeus não ouviram falar, desde os dias dos Padres da Igreja (*referindo-se à tradição Patrística*), como a ira (*Zorn*), o orgulho (*Stolz*) e impulsos semelhantes constituem o que conduz os ímpios ao abismo?” (*Ibid.*, p. 28, *grifo meu*). Sendo assim, partindo da relação existente entre os derivados da ira e a fé, mas precisamente das religiões enquanto depositárias desta fé, deus é apresentado como o guardião transcendente das raivas e frustrações humanas não executadas; aquele em que são depositadas forças *thymóticas* humanas e o desejo sublimado de vingança.

Portanto, de acordo com a leitura de “Ira e tempo”, nota-se que Sloterdijk indica e descreve uma economia da ira na história europeia, sobretudo a partir de sua funcionalidade social. De um lado, referindo-se a economia da ira como o elemento partícipe de forças benéficas e favoráveis, pois, seria, neste caso, derivada do *thymos*, isto é, da parte de psique humana que, segundo a tradição grega até Platão, constitui-se o local das emoções mais nobres. E, por outro lado, estaria relacionada à metafísica judaico-cristã e aos movimentos políticos revolucionários, entendidos como as principais forças históricas nas quais se opera o acúmulo de ira e vingança, o que o autor denomina economia ou acumulação da ira (*Akkumulation des Zorns*) (*Ibid.*, p. 108).

O bem da ira não é mais acumulado casualmente ou mesmo desperdiçado ocasionalmente; pelo contrário, se transforma em objeto de cultivo e de uma produção tomando a forma de um projeto. Enquanto tal constitui-se um tesouro que abre aos seus possuidores acesso a razões que estão além e acima das pessoas. Assim, sempre que o os acúmulos de ira guardados coletivamente, adquire as formas de reserva, tesouros ou créditos, resta perguntar se tais valores acumulados podem ser utilizados como capitais aptos para inversão (*Ibid.*, p. 76).

A ira a medida que é produzida, acumulada e interiorizada, é, também, cultivada e potencialmente exteriorizada. Uma vez que esta exteriorização é, por algum motivo,

postergada, surge um novo tipo de economia deste fenômeno que, mais próximo do sentido literal da palavra economia, se estabelece com a regra fundamental: quanto maior o acúmulo da ira, maior sua potencialidade, seu crescimento e interesse. Assim, de forma semelhante ao que acontece na economia monetária com base no processo acumulação, a economia da cólera ultrapassa seus próprios limites quando seu acúmulo cresce de tal forma que, de um estado de micro acumulação – por exemplo, a vingança desde um ponto de vista local – para um projeto sistemático de grande crescimento, podendo tomar as proporções de uma revolução sócio-política, com pretensões globais.

Como foi exposto, aquela mobilização *isothymótica*, ao que parecer, encontra em Nietzsche, mais precisamente na sua teoria da vontade de poder e do *Übermensch* o início do processo de seu desarmamento, ocorrendo, a partir disso, um esforço moderno em favor da *thymologia*. Contudo, ainda que Sloterdijk reconheça a contribuição nietzschiana para a psicologia política moderna como uma crítica à domesticação do *thymos* – trazendo a baila um fenômeno da psique humana demasiado importante para a compressão ação social – ele sustenta a hipótese, que vai além a hipótese de Nietzsche, de que não foi apenas a cultura cristã, na modernidade, que incorporou e influenciou o espírito de vingança, mas sim os movimentos políticos modernos e as principais revoluções dos séculos XIX e XX, levaram a cabo e liquidaram o saldo de ira, vingança e raiva depositados e acumulados nos bancos judeu-cristãos.

Partindo da análise do autor, pode-se afirmar que o binômio história e política, *mutatis mutandis*, apresenta-se como a subsunção da ira de deus e, como isso, introduziu o terror na terra. Ganha destaque, na visão de Sloterdijk, os movimentos revolucionários dos dois últimos séculos e, principalmente, as revoluções comunistas, pois, são adeptos de uma virulenta economia de raiva e vingança que, ironicamente, contradiz e desarma sua própria economia; isto é, aquela economia que o comunismo busca destruir é a mesma que o impulsiona.

Na esfera da relação entre religião e ira, é possível afirmar que a história inicial do *thymos* inicia-se, já, com a “acumulação bíblica da ira” no período pós-babilônico do exílio (*Ibid.*, p. 101), significando o acúmulo original, conforme é projetada no deus iracundo do Antigo Testamento, enquanto no Novo Testamento, este cenário sofre uma mudança, a medida que apresenta o fenômeno da ira com o oposto e internaliza o ódio e a vingança como uma forma de “má consciência”. No entanto, Sloterdijk dirige sua análise, seguindo as pegadas de Nietzsche, para a figura do apóstolo Paulo concebendo-o como o arquétipo “messianismo expansionista zeloso” (*Ibid.*, p. 272), cujo amor cego a deus e a crença na salvação estariam positivamente correlacionados com o ódio devastador e com o terrorismo das punições eternas de deus para aqueles que ainda não experimentaram o dom da conversão. Além disso, Paulo é apresentado como um revolucionário proto-militante, sobretudo, por causa de sua escatologia, cuja base é um conceito de tempo de história caracterizado pelo paradoxo do “já, porém, ainda não” (ROMANOS 8, 1ss).

1.3 Ira e monoteísmo judaico

Diante do que foi exposto, é possível observar que, no âmbito da teoria psico-política de Sloterdijk, a religião ocupa a centralidade na medida em que está atrelada ao *thymos*. Contudo, o fenômeno religioso tomado pelo autor possui sua relevância por causa do potencial político inerente a si, mais especificamente, as religiões monoteístas supracitadas citadas. Na verdade, este potencial, enquanto apresenta-se como consequência do fato de serem monoteístas, apresenta-se como o principal elemento deste conceito de religião aqui em questão, pois, as “religiões relevantes para o curso da história da Europa ocidental, tanto na Mesopotâmia quanto no Mediterrâneo, sempre foram uma questão política” e, ao que parece, “continuarão assim até quando existirem” (*Ibid.*, p. 87).

A questão política teria sua origem e desenvolvimento desde o conceito mesmo do único, soberano e absoluto deus. Tomando-se como ponto de partida o deus da tradição judaica, Javé, nos textos do antigo testamento, é apresentado o deus único, aquele que é e que não há outro além dele. É o deus que chama, escolhe e elege um povo ao qual decide, consciente de sua onipotência, se revelar. A eleição do povo traz consigo uma espécie de contrato, comumente chamado de aliança, firmado entre esse mesmo deus e o povo escolhido. O deus todo poderoso ordena, quase que como cláusulas do contrato, que o povo o adore, seja-lhe fiel e não adore outros deuses senão ele. Com isso, parece que não apenas o povo deve tomar partido por este deus, mas, também, que este tome partido pelo povo. É deste exclusivismo, desde uma análise por ora superficial, que surge – como se verá, a relação entre o monoteísmo e a ira – em determinado sentido, a atividade político-partidária da religião aqui em questão, o que caracterizaria o deus judeu como aquilo que Sloterdijk denomina de “*deus politicus* por excelência” (*Ibid.*, p. 88).

As cláusulas deste contrato, de acordo com os relatos bíblicos presentes, em grande parte no antigo testamento, sugerem que o desejo de exclusividade exigido por Jáve, desde suas revelações à Abraão, passando por todas as narrativas patriarcais, até Moisés, implica, inevitavelmente, no “zelo de deus”. A explosão deste zelo divino em manifestações de cólera, raiva, ira e de vingança, decorre das frustrações de deus (mesmo que essas frustrações possam significar antropomorfismo) em face das imperfeições morais do povo escolhido o que, por vezes, significa o não cumprimento metódico das cláusulas do contrato. Neste contexto, faz-se necessário observar este exclusivismo pode provocar irrupções da ira divina de um lado, e, explosão de raiva e de vingança por parte do povo escolhido, de outro. Neste caso, em defesa do contrato e em nome de deus.

Para Sloterdijk, a origem da ira está atrelada à concepção exclusivista do deus iracundo, o que a confere um fundamento metafísico que, por sua vez, representa do substrato no qual se encontra a “gênese da economia moderna da ira, na fase prévia a sua ampliação como entidade bancária formal” (*Ibid.*, p. 93). Esta “metáfora do banco (transações, economia, acumulação, títulos etc.) usada *ad nauseam* pelo autor de ‘Ira e

tempo”, segundo Jean-Pierre Couture, “revela uma mecanismo que serve como a tese central do livro [*Ira e tempo*]” (COUTURE, 2016, p. 28, *grifo meu*). Isso significa que, para a compreensão das manifestações de cólera presentes na história recente, seja nas revoluções ocorridas nos dois últimos séculos, seja até o 11 de setembro, torna-se necessário a aludir às origens monoteísta-religiosas da ira, sua *matrix* (SLOTTERDIJK, 2016, p. 119s) e ao processo histórico-religioso de seu cultivo e crescimento.

A *matrix* religioso-metafísica em que se origina a cólera, embora situada no plano a-histórico, encontra no deus onipresente sua historicidade e, assim, “age, irruptivamente, nos destinos históricos do povo escolhido e dos demais povos” (*Ibid.*, 2010, p. 97). Através desta ação deus apresenta-se com o rei e juiz do povo e da história, vivo na história, onisciente e onipotente.

O deus judaico, então, ainda que situado essencialmente no plano sobrenatural, é concebido, nos textos sagrados, ancorados no *absolutus*, como o senhor e rei da história, mas também, o seu juiz, como o limite entre bem e mal. Neste contexto, apresenta-se, diferentemente da concepção grega dos deuses, baseada numa metafísica abstrata e impessoal, enquanto Javé estaria fundamentado na noção de metafísica concreta e pessoal. Mas, em que sentido isso? A categoria teológica da revelação, por si só, já seria um elemento capaz de caracterizar a concretude e a pessoalidade do deus que, ao revelar-se, escolher um povo e manter relações pessoais com este povo, simultaneamente, interfere na história. Outro elemento, atrelado ao da revelação, é a ideia, relativamente, original e revolucionária do judaísmo do criacionismo do mundo. Noutras palavras, na revelação judaica o mundo é criado, não gerado como sugere a tradição filosófico- metafísico dos gregos. Portanto, partindo desse raciocínio, o ato criador permite a participação de deus na história, na medida em que este deus, revela-se e estabelece comunicação com o seu povo escolhido. No entanto, como foi dito, este deus que cria é o mesmo que exige exclusividade, em nome da qual ele não hesita em demonstrar para seu povo e com seu povo o “peso de sua mão” por ciúmes, ira, desejo de vingança ou cólera, desde que seja o único a ser reconhecido e adorado como deus em detrimento de quaisquer eventuais divindades.

A ideia de criação, no sentido da metafísica hebraica, estabelece o vínculo intrínseco e indissociável entre deus e a história, por causa do elemento original que traz consigo, a saber, conceber a gênese do real, da história, do tempo, como uma ação eminentemente positiva. Isso porque, comparada às narrativas da metafísica grega, por exemplo, – dado sua inevitável influência na cultura ocidental – a proposição judaica se diferencia já desde a ideia mesma de criação, uma vez que, no pensamento grego, a história, o tempo não é algo criado, mas gerado negativamente³. Portanto, o ato criador apresenta-se como uma epifania e, ao mesmo tempo, como um modo de participação.

Já na obra “Crítica da razão cínica” de 1983, publicada duas décadas antes de

³ Para uma análise mais detalhada sobre este ponto conferir: TRESMONTANT, C. *Ensayo sobre el pensamiento hebreo*. Madrid: Taurus, 1962.

“Ira e tempo”, Sloterdijk apresenta, ainda que superficialmente dado o contexto da obra, a relação existente entre o ato criador de deus expresso nos textos do Antigo Testamento e sua interferência na história da humanidade.

A terceira projeção elementar é a projeção da *assistência* – no que concerne às imaginações constitutivas da vida religiosa talvez a projeção mais importante. A maior parte dos apelos religiosos volta-se para Deus como auxiliador nas indigências da vida e da morte. Mas como a assistência divina pressupõe o poder de Deus sobre os fenômenos mundanos, a fantasia do auxiliador se mistura com as experiências humanas da proteção, do abastecimento e do governo. [...] No curso da história da religião, foram atribuídos aos deuses as áreas de seu domínio e de sua responsabilidade, seja sob a forma de uma elevação setorial acima de um elemento natural como o mar, o rio, o vento, a floresta e os grãos, seja sob a forma de um domínio universal sobre o mundo criado (*Ibid.*, 2012a, p.59).

Sendo assim, os atos de criar e de revelar-se na história permitem a garantia absoluta de deus, por um lado, de manifestar seus atributos através de elementos tipicamente humanos do mundo como sua criação e, por outro lado, o ser humano teria consigo uma dependência não apenas por fazer parte desta criação, mas, sobretudo, por ser ele mesmo produto deste ato criador, o que o torna partícipe da divindade, já que teria sido criado a imagem e semelhança de deus. Esta participação, por sua vez, confunde-se com a consciência religioso-judaica da criação como obra de um único deus que, em seu domínio político-universal do mundo criado, desempenha a função de chefe, de rei, de imperador, de senhor feudal que exige de seu povo fidelidade e exclusividade. Isso porque o deus dos hebreus, além de ser o rei e chefe, é o criador “supratemporal e suprapolítico” (*Ibid.*, 2012b, p. 97). Com esta pretensão de exclusividade, com sua irrupção na história do povo escolhido, com a formação deste povo disposto ao combate e formando “frentes de batalhas” (*Ibid.*, 2016a, p. 57), “Javé” passa da representação de um deus provinciano como qualquer outra divindade para sua transformação no “Deus politicamente mais virulento que havia nos céus acima da Mesopotâmia e do Mediterrâneo” (*Ibid.*, 2012b, p. 97).

É justamente neste ponto em que se fundamenta a tese de Sloterdijk de que a ira, enquanto um derivado do *thymos* e como um fenômeno a partir do qual, como força motriz e fio condutor, a história do ocidente deve ser interpretada e concebida. Isso porque, segundo ele, a interferência do deus monoteísta e iracundo no mundo criado, retraduz sua ira motivando um “clímax revolucionário cujo sentido é vingar-se” (*Ibid.*, p. 99). O exemplo clarividente seriam as principais revoluções políticas ocorridas entres os séculos XIX e XX, sobretudo, o movimento comunista, caracterizado pelo autor como uma religião³¹, pois representa, em sua essência, um grupo político-religioso de excitados, impulsionado em suas ações coletivas e individuais pelo desejo de reconhecimento, motivos pelo *thymos* e seus derivados como orgulho, ira, raiva vingança entre outros.

A lógica exclusivista do monoteísmo, portanto, estando na base da religião judaica, teria sido incutida na tradição cultural da civilização ocidental, no seu imaginário social.

Isso, de um lado, como reminiscências reais e atualizadas das experiências no exílio da Babilônia quando os hebreus, ali, “choravam pensando em Jerusalém” (SALMO 137), e de outro lado, como revivescências de insurreições contra a ordem estabelecida, sob os domínios grego e romano. Neste contexto, ressentimento e ira estão intrinsecamente ligados; ou ainda, na condição de proveniência da vítima e por força de sua dinâmica, esta ira “transforma-se estruturalmente em ressentimento duradouro”. E, ainda segundo o autor, “Essa transformação acabou por alcançar para a atmosfera específica da religião, da metafísica e da política ocidentais uma significação que não é fácil de ser superestimada” (SLOTERDIJK, 2012b, p. 111). Isso torna o monoteísmo judaico o “banco” no qual se encontra depositado e acumulado, originalmente, o “tesouro da ira” na história do ocidente. A imagem metafórica do banco denota, justamente o fato de, por conta de sua origem, o recurso ira, será sempre capitalizado, acumulado, aumentado e em constante rendimento desde que a lógica de sua origem exista.

Para justificar sua tese principal do exclusivismo como o princípio da ira e de seu banco de acumulação, o autor recorre não a argumentos de correntes filosóficas ou sociológicas de cunho ateu, mas à própria Bíblia, mais especificamente aos textos do antigo testamento desde as primeiras tradições literárias existentes no livro do Gênesis, ou na Torá como um todo, até os Salmos. Ele, em meio a inúmeros capítulos e versículos, não se deixa levar por hinos e cantos de louvores, preces e produções literárias classificadas como sapienciais, mas, por sua vez, observa e enfatiza textos cujo principal elemento é a impreciação (*imprecatio*). Tomando o salmo 139, por exemplo, ele afirma que, “nos que diz respeito às suas implicações metafísicas e existência latentes, esse texto lírico não fica atrás de nenhum testemunho de compreensão especulativa de proveniência indiana ou chinesa”; e acrescenta: “No entanto, essa meditação não menos dilacerada por um apelo à vingança, com uma violência tamanha que não se encontra nada equivalente no contexto da literatura religiosa” (*Ibid.*, p. 112).

Em certa medida é possível estabelecer o contexto do surgimento do “banco” da ira na esfera do monoteísmo judaico – e, talvez, até como um argumento de justificativa para a violência religiosa como a *matrix* da violência de vingança na civilização ocidental recorrendo-se à sua história: de um povo que, embora escolhido por deus e eleito como o povo a quem deus fez-se conhecer, esteve, a partir de suas origens, sob o domínio de um poder político-temporal, desde os impérios egípcio, assírio, passando pelo babilônico e persa, até o grego e romano. E, ainda que motivado religiosamente e com a suposta bênção de deus, esteve na condição de perdedores independentemente do império ao qual estivesse subjugado. Sua memória é sagrada, mas ao mesmo tempo, de dor e sofrimento que expressam o ressentimento de nunca ter conseguido estabelecer-se na “Terra Prometida”, donde sairia “leite e mel”. Pelo contrário, de povo livre e com território próprio, o que se conseguiu durante sua história foi o peso de ser escravizado. Isso explica as bases da lógica judaico-monoteísta da ira, raiva, vingança e, sobretudo, ressentimento. É deste

ressentimento que surge o desejo por reconhecimento e este reconhecimento acontece se, da condição de subjugados, o povo assume, com Javé do seu lado, o controle da história. No entanto, este controle parece ser possível apenas através da luta organizada. Com efeito, o reconhecimento como povo de deus, ou mesmo de Javé como o único senhor do mundo criado exige, inevitavelmente a luta. Esta, por sua vez, exige um movimento organizado, religiosa e politicamente formado com membros que ajam militantemente em nome de sua causa. É neste contexto que, assim como o princípio do “tesouro da ira”, a religião apresentar-se-ia como a primeira forma de “militantismo”, categoria central e significativa para a compreensão de movimentos político-religioso- sociais modernos e contemporâneos.

Esse ressentimento começa a se formar quando a ira vingadora é impedida de alcançar uma expressão direta e se vê forçada a tomar um desvio por sobre um adiamento, uma interiorização, uma tradução ou um deslocamento. Onde quer que um sentimento de revés esteja submetido á compulsão ao adiamento à censura e à metáforização, formam-se armazenamentos locais da ira, cujo conteúdo só é conservado para o posterior esvaziamento e retraduação (*Ibid.*, p. 116-117).

Com efeito, o ressentimento do povo judeu é apresentado como o elemento principal através do qual a ira se enquadra no processo de formação de um tesouro. A raiva e o desejo de vingança, típicas do povo subjugado politicamente desde suas origens, quando não exteriorizadas por quaisquer motivos, são guardadas, porém, não esquecidas. Guardadas como um valor monetário estarão presentes, embora latentemente, em sua dimensão psíquica, disponível para “saque” a qualquer momento e, pelo que parece, seguindo a lógica bancária, segundo a qual, quanto mais tempo durar depositada, maior será o saldo final, por conta do processo de capitalização inerente ao *modus operandi* desta economia.

Portanto, levando isso em consideração, o exclusivismo judaco é apresentado, na visão de Sloterdijk em “Ira e tempo”, ainda que de forma metafórica, como o banco no qual os derivados do *thymos* não apenas tem suas origens a nível social e cultural, mas também, são cultivados, acumulados e, por vezes, executados. Isso permite um processo de enculturação (ainda que demasiadamente lento, tomando proporções extraordinárias com o advento e institucionalização do cristianismo posteriormente) dos fenômenos psicossociais ira e vingança, por meio dos quais, o imaginário não apenas do povo escolhido, mas o da cultura em geral é construído, dada a forte influência e crescimento da religião na história ocidental, principalmente, do judaísmo e do cristianismo, com um desenvolvimento histórico e espiritual daquele.

De fato, percebe-se que o processo de formação das religiões aqui em questão, sobretudo o judaísmo, inicia-se com a revelação de um deus ao povo. Porém, junto a esta revelação encontra-se a exigência que parece ser o fundamento dessa relação deus-povo escolhido, a saber, uma relação de exclusividade (ainda que se isso se efetive paulatinamente). O deus que se revela e que cria o mundo é o mesmo que determina que

ele seja o único ser reconhecido como deus e que a nenhum outro seja atribuído o status de divindades verdadeiras, muito menos que outras “falsas” divindades sejam cultuadas (ISAÍAS, 45, 5s). Disto, depreende-se a origem exclusivismo monoteíta. Neste contexto, caso seja permitido um raciocínio simplório a fim de resumir a lógica da tese de Sloterdijk, ele poderia ser formulado da seguinte forma: se Javé é o deus que se revela a um povo e o escolhe como seu, na medida em que se manifesta como único deus verdadeiro e em nome desta epifania mostra-se irado, ciumento e vingativo; se o povo escolhido, a partir da consciência de ser ele mesmo e o mundo criado obras deste deus, o reconhece como único deus verdadeiro a quem deve sua existência histórica e espiritual; então, se estabelece, nesta relação, uma condição de necessidade e suficiência. Enquanto é necessário o povo escolhido tornar-se monoteísta (motivado em certa medida pelo temor de seu deus), Javé é suficiente para a existência e subsistência deste povo. Isso explica o porque, enquanto substrato dos derivados do *thymos*, a ira e seus congêneres estão atrelados, no âmbito da cultural ocidental, ao fenômeno religioso do monoteísmo-judaico e, em seguida, por apropriação, do cristianismo.

1.4 Ira e cristianismo

O advento do cristianismo e sua hegemonia religiosa-política-cultural, ironicamente, tornou ainda mais estreito os laços existente entre o exclusivismo presente na religião monoteísta e a violência, tendo como o fundamento o fenômeno psíquico- político da ira. Ironicamente, pois se auto intitula a religião do amor e do perdão por excelência. Ora, se a fé cristã, supostamente, está fundamentada no dogma da ressurreição e esta, por sua vez, faz parte do processo, cuja principal característica é a prova de amor, através da qual deus se faz homem e morre em nome da redenção da humanidade, em que sentido o cristianismo radicaliza a relação entre a crença em um único deus e a o exercício da ira?

Segundo a análise psíquico-política e histórica de Sloterdijk, o judaísmo tardio já monoteísticamente estabelecido, em meados do século II a.c, paulatinamente, assume uma concepção nova. Isso porque, ao poucos, parecia ficar cada vez mais claro que o povo de deus estaria fadado a duras penas e em situações subjugadoras, de diásporas em diásporas. É neste contexto de desesperos e revoltas que o judaísmo sofre um processo de transformação que, segundo o autor, pode ser observada a partir de dois rumos que essa religião incorporou.

O primeiro novo rumo consistiu no desenvolvimento de uma *résistance* militar maciça, ligada ao nome dos macabeus (que introduziram ao mesmo tempo o terror contra os colaboradores oriundos do próprio povo); o segundo consistiu na produção de um esquema radicalmente novo de interpretação da História mundial, um esquema para o qual se aplica até hoje o conceito de apocalíptica. (Sloterdijk, 2012b, p. 123).

O rumo ligado ao empenho da ira, além de não representar novidade no contexto de ressentimento em que se encontra, em seus fins práticos parece ser amenizado por forças

maiores. Ao que parece, de acordo a história convencional das civilizações, a resistência militar macabeia não superou o poder técnico-militar dos romanos nos anos próximos a era cristã, mais precisamente nos tempos de Pompeu e de Marco Antônio.

Por outro lado, o segundo rumo merece ênfase não apenas por significar “um esquema radicalmente novo”, mas, sobretudo, por suas implicações no evento histórico posterior ao estabelecimento do judaísmo, chamado cristianismo. O conceito de apocalíptica cunhado pela teologia judaica da história explica o contexto histórico do surgimento da religião cristã, sua relação com o judaísmo e sua relação com a violência, através da criação de um novo “banco” de ira. Juntamente ao conceito de apocalíptica, as categorias “glória” e “inferno”, no ponto de vista de Sloterdijk, demonstram como a religião do amor produz a institucionalização radical da ira de deus: “De fato, com a cristianização da ira de Deus, um banco transcendente é instituído para o depósito de impulsos timóticos humanos adiados”; e acrescenta: “e de projetos de vingança pospostos, cujo *design* global se encontra para além de representação dos outros trabalhadores do banco” (*Ibid.*, p. 132).

A apocalíptica é caracterizada por uma concepção teleológica da história, configurando-se, no contexto do judaísmo, a visão de uma teologia da história, marcada pela esperança religiosa de uma História que transcorre em direção ao plano meta-histórico. Noutras palavras, uma cosmovisão em que o tempo é tomado desde da perspectiva da eternidade (*sub specie aeternitatis*). Esta concepção de mundo e de história traz consigo implicações na forma como o judaísmo enxerga a realidade, ou seja, sua cosmovisão. A partir disso, uma vez que a consciência do povo escolhido começa a formar-se desde a ideia de um apocalipse, com vista à escatologia. Então, aquela teologia política tradicional, marcada pela revolução timótica, cede espaço para a teologia da história, cuja a principal característica é a espera do “juízo final”. Percebe-se, com isso, que não se trata apenas de uma espera simples pela vida eterna, mas de um juízo.

O povo que aguarda o apocalipse o faz na esperança de que deus faça justiça no fim dos tempos. Então, aquele potencial de ira, não exteriorizado ou executado em nome do *sub specie aeternitatis* e em vista de uma militância “passiva”, não é extinto, mas redirecionado, ou seja, não acontece de forma definitiva a domesticação das forças timóticas. O crente não se rebelaria, mas suportaria as adversidades na esperança de, um dia, deus fazer justiça condenando os não obedientes a sua vontade e desígnios revelados e, de alguma forma, salvando os seus escolhidos. Por outro lado, esse redirecionamento ou transferência da ira, cria condições para seu adiamento, uma vez que não é extinta. Essa postergação, gera, por sua vez, em quantidade cada vez maior, um potencial de ira acumulada. Verdadeiros bancos de ira. É neste contexto que o cristianismo entra em cena, tanto na história das religiões quanto na sua estreita relação com a violência.

O cristianismo radicaliza a ira de deus, uma vez que se constitui a religião monoteísta por excelência e, além disso, caracteriza-se pelo exacerbado “apocaliptismo” e pela escatologia. Junto a isso, as categorias cristãs de inferno, purgatório e diabo representam

os elementos através dos quais essa religião eleva ainda mais o fenômeno da ira a substratos metafísicos com implicações no tempo gerando receptáculos transcendentais de ira e “depósitos infernais” (*Ibid.*, p. 126).

Com efeito, desde a visão apocalíptica da história já iniciada no judaísmo e a escatologia cristão, o povo de deus transforma-se em comunidade peregrina que existe temporal e contingentemente, porém, não mais desde uma perspectiva horizontal motivada, mas, desde a perspectiva vertical da eternidade. Isso provoca uma transformação não apenas na forma como sua visão de mundo passa a ser percebida e concebida, mas, também, na forma de como o crente deve agir individual e socialmente nesta nova cosmovisão.

O cristianismo apresenta-se, segundo os textos bíblicos de sua fundação, a saber, o novo testamento, como a religião da paz, do perdão e do amor. As forças timóticas e seus derivados são colocadas no plano metafísico, como um direito unicamente do juiz universal, onisciente, onipresente e onipotente. A comunidade peregrina é chamada a viver, passivamente, os sofrimentos da vida presente na esperança dos dias de glória num futuro escatológico (ROMANOS 8, 17-18). O líder e fundador da religião, Jesus Cristo, apresenta-se na história como o filho de deus e, simultaneamente, como o próprio deus. Em sua existência histórica, ele demonstra, a partir de sua própria experiência, o itinerário da vida cristã: suportar os sofrimentos até a morte, se possível, na esperança da ressurreição e na fé de que, um dia, deus exerça sua função e juiz realizando o juízo final. Então, aqueles que tivessem vivido seguindo os passos de Jesus, seriam levados para perto de deus num “lugar” de imensa e eterna glória; enquanto aqueles que não estivessem no “barco” cristão sofreriam eternamente no inferno (MATEUS 25, 46).

A partir da análise de Sloterdijk, observa-se que essa situação histórica e, posteriormente, cultural criada pela cosmovisão cristã é resultado de suas duas principais características: a) conceber o tempo (entenda-se a História Mundial) desde uma perspectiva apocalíptica, enquanto se espera o dia do julgamento de deus (*dies irae*) para separar os agraciados dos não-agraciados; e b) incutir a concepção escatológica da existência, segundo a qual o ser humano “está”, neste mundo, porém, não “é” deste mundo. Por isso, sua conduta de vida deve ser estabelecida em vista desta condição. Como consequência, o conceito de deus passa a ser compreendido como uma “indicação locativa para o depósito de economias humanas ligadas a ira e de desejos congelados de vingança” (SLOTERDIJK, 2012b, p. 138). Se for permitido aqui em âmbito acadêmico, poderia se afirmar, a título de exemplo, que isso corresponde, no contexto cotidiano do senso comum, ao corriqueiro “entregue nas mãos de deus” dos atuais crentes diante das adversidades da vida, situações motivadoras de ira.

Uma vez que os cristãos interiorizam a proibição à ira e à vingança que lhes é imposta, desenvolve-se neles um interesse apaixonado pela capacidade da ira. Eles percebem que o enraivecer-se é um privilégio, ao qual eles renunciavam em favor do único ser que pode enraivecer. Tanto mais intensamente acontece a sua identificação desse privilégio com a glória de Deus, quanto mais essa

A escatologia cristã trata do fim da história (do sentido) e também do fim dos tempos, significando término. Se, por um lado, deus e a eternidade constituem-se seu sentido, por outro, o término da história ou fim dos tempos está ligado àquilo que no cristianismo recebe o nome de juízo final. Ora, de um julgamento justo concluído pode-se obter apenas dois resultados: condenação ou absolvição. Do texto base da fundação do cristianismo e de suas primeiras mobilizações com o objetivo de expandir-se – registrados nos escritos do Novo Testamento – é possível depreender que a absolvição não é uma “benção” para todos, mas sim, para poucos. Isso significa que, desde a perspectiva do deus cristão, no dia do juízo final (*dies irae*), enquanto poucos serão absolvidos e salvos, muitos serão culpados e condenados. É neste contexto que a teologia cristã, na medida em que, por um lado, difunde a ideia *deus charitas est* (gerando o processo de interiorização da ira no plano histórico e cultural), mobiliza-se, por outro lado, para inventar e inculcar a ideia de diabo e inferno e, posteriormente, no medievo, de purgatório. Segundo Sloterdijk, somente levando em consideração essas categorias é possível estabelecer o vínculo intrínseco entre o fenômeno psíquico-político da ira, o processo de seu cultivo na história do ocidente e sua elevação a categoria transcendental realizada pelo cristianismo.

A apocalíptica cristã, enquanto forma religiosa do “abandono” do mundo, juntamente com “nascimento” do diabo e, conseqüentemente, a invenção do inferno, representam função decisiva no processo da acumulação da ira na história. Desde esta visão de mundo cristã, se estabelece uma espécie de dualismo em que, num extremo, o diabo é posto como o responsável pelos “interesses da timótica humana” e, como a realidade histórica é constituída maciçamente pela “cidade dos homens”⁴, torna-se o “príncipe desse mundo” (*Ibid.*, p. 125). No outro extremo, estaria deus representando o suprasumo do amor e da bondade, em seu trono majestoso e seu atributo de magnificência. Em princípio, ocorre a “desoneração de deus da executiva de sua ira” para a invenção da “ira do diabo”. É esta visão de mundo que, embora apregoe a ideia de amor e salvação, ironicamente, produz, ainda que teológica e metafisicamente, uma realidade extremamente oposta àquela apregoadas.

Entretanto, esta característica peculiar do cristianismo de dualismo entre mundo físico e realidade eterno-espiritual, cujo centro é a conduta de vida do homem orientada para a eternidade, provocando o desprezo do não eterno, parece não apenas ganhar força, mas, sobretudo, tornar-se radical a partir da idade média, sob a influência da teologia de Agostinho de Hipona, principalmente, por sua doutrina da graça. É justamente neste ponto em que recai a ênfase de Sloterdijk ao defender a tese da intrínseca relação entre o monoteísmo cristão – originado do monoteísmo judaico – e a ira, a violência e o terror, ainda que encontre elementos desta relação já no cristianismo primitivo fundamentado na

⁴ Tese defendida por Santo Agostinho (354-430) em: AGOSTINHO, S. *A cidade de Deus*. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2012. 2v.

teologia paulina e em premissas cristãs como: “e o próprio Cristo, como aquele que traz a espada, presidirá o julgamento no final dos dias” (*Ibid.*, p. 129).

O mundo criado, a “cidade dos homens”, em contraposição a “cidade de deus”, ganha, a partir do cosmovisão cristã o significado de *via crucis*, através da qual se consegue, pela graça de deus e com sofrimentos, ascender à “cidade celeste”, enquanto se espera o julgamento final que separará os justos dos injustos, os agraciados dos desgraçados. O reino de deus é tanto esperado quanto, ao mesmo tempo, representa a teologia cristã da história. Em contrapartida, a apocalíptica parece fracassar enquanto o tempo transcorre e a *parusia*⁵ não se realiza. E, a medida que isso acontece, o dia do juízo final necessita ser adiado. Portanto, distanciando-se de um sentido unicamente histórico, como um evento caracterizado como o “fim do mundo”, a apocalíptica e a escatologia cristã são transportadas para a esfera litúrgica; ainda que isso não signifique o esvaziamento do seu sentido histórico. Como consequência disto, e, principalmente do adiamento do dia da ira de deus no juízo final, no qual os justos sentar-se-iam nos melhores assentos para assistir à condenação dos injustos, se inicia, ironicamente, um novo processo de cultivo e acumulação dos derivados do *thymos*. É neste contexto que ganha sentido a seguinte afirmação do autor: “o cristianismo possui uma história comum com o terror” (*Ibid.*, p. 128), uma vez que a visão apocalíptica e a escatologia da história representam a ótica através da qual a religião de Jesus e seus asseclas enxergam a realidade.

Segundo o relato presente nos evangelhos, quando da morte de Jesus, “o véu do templo se rasgou” (MATEUS 27, 50-51). É comum na exegese bíblica, tanto cristã católica quanto protestante, seja no período patrístico, seja na teologia bíblica contemporânea, interpretar essa passagem metaforicamente. O véu do templo representaria um suposto elemento através do qual a realidade estaria apresentada. Desta forma, antes da queda do véu não se conhecia a verdade, pois a mesma estava velada. Apenas com a morte de Jesus, “o alfa e o ômega”, o princípio e o fim da história, tornou-se possível conhecer, na pessoa do filho de deus, a verdade sobre o homem, sobre a história e sobre a conduta do homem na história. A verdade sobre o fim último do homem apresenta-se clara e evidente na pessoa do próprio Jesus, *via, veritas et vita*⁶ (JOÃO 14, 16). Nele, tudo estaria revelado.

Ironicamente, com o advento da modernidade, o “véu” do cristianismo cede espaço para o descortinamento operado por forças de mobilizações modernas como a ciência e a técnica. Isso desarmou aquela concepção cristã da verdade produzindo sua ressignificação e, de certa forma, seu fim. Isso porque a concepção cristã de verdade esteve ancorada em pressupostos metafísicos e, conseqüentemente, enquanto seu fulcro concentrava no espiritual, a categoria da transcendência torna-se o elemento primordial de sua lógica interna e de se sua manifestação temporal. Com efeito, a modernidade e

5 Representa, na teologia cristã paulina, a segunda vinda de Jesus Cristo o que coincide com o “Juízo Final”. (Conf. Atos 1,11; 1ª Tessalonicenses 3,13; Romanos 11, 25-26).

6 “O Caminho, a verdade e a vida”.

sua forma de pensamento, desde o surgimento do *cogito* cartesiano, produz uma série de transformações e de rupturas em relação a cosmovisão pré-moderna. Na seção seguinte, pretende-se apresentar os pressupostos dessa mobilização no contexto da modernidade.

1.5 Modernidade e a mobilização ao exclusivismo

Sloterdijk chama atenção para esse fato já no ano de 1987 em seu ensaio estético intitulado “Mobilização copernicana e desarmamento ptolomaico”. Nesta obra, ele apresenta em que sentido a modernidade surge na história como uma série de eventos caracterizados pelo desenvolvimento técnico e científico e de que forma este fato apresenta-se como um poderoso projeto de mobilização contra as formas de vidas pré-modernas caracterizadas por formas religiosas da história e do homem. Entretanto, a intenção principal é mostrar que essa mobilização presente na modernidade, além de apresentar a dissolução a de formas vidas tradicionais em favor de formas modernas, possui um objetivo principal e específico: a construção de exclusivismo.

Por isso, faz necessário, antes de tudo, levando em consideração as aproximações formais entre monoteísmo e exclusivismo, discorrer sobre esse processo moderno de mobilização em favor deste. *Grosso modo*, este é caracterizado, dentro do contexto da própria modernidade, como a categoria através da qual a modernidade se autolegitima, na medida em que busca cortar quaisquer tipos de dependências ou continuidades históricas com períodos anteriores. Nesse caso, o exclusivismo garantiria o selo da plenitude de período histórico à modernidade; o período em que aconteceria o auge do desenvolvimento e do progresso humano, entenda-se, sobretudo, progresso moral. Entretanto, assim como o exclusivismo monoteísta, isso tornou-se insustentável, à medida que o períodos históricos posteriores começaram a olhar para trás e perceberem e registrarem que, desse exclusivismo, brotaram rios de ressentimento, de ira, ódio, guerras e violência. Afinal, não há nada mais moderno, ou seja, algo tão moderno quanto a Revolução francesa e a criação do comunismo.

Em seu conjunto, os ensaios representam reflexões do autor sobre a controvérsia contemporânea (de 1987) entre modernismo e pós-modernismo. O título do ensaio, homônimo ao da obra, expressa o ponto de partida do autor, a revolução copernicana, momento histórico da ruptura epistemológica que marca o momento em que Copérnico desativou a chamada visão de mundo ptolomaica e o choque copernicano afetou todas as esferas da cultura, inclusive, a religião. A arte, sem dúvida, é a esfera à qual Sloterdijk dedica substancial atenção nas reflexões contidas na obra, inclusive trata-se “ensaios estéticos”. Percebe-se a acentuada atenção a esta esfera, também, pela terminologia do autor, ao usar os termos modernismo e pós-modernismo e, ainda pelo fato de o autor afirmar que: “a extensão do efeito de choque copernicano é mais facilmente imaginável quando relacionado com o modernismo estético” (SLOTERDIJK, 1992, p. 59).

No ensaio em questão, Peter Sloterdijk sustenta repetidamente a seguinte tese: “pós-

modernismo no fundo não significa outra coisa que pós-exclusivismo... Pós-modernismo é, portanto, pós-exclusivismo... o pós-modernismo é um pós-exclusivismo, e *basta*" (*Ibid.*, p. 49-54). No entanto, o que esta assertiva significa?

A Revolução Científica, movimento cultural e intelectual, iniciado com a publicação de *De Revolutionibus*, de Nicolau Copérnico (1473-1543), foi o estopim para o surgimento da modernidade, entendida como uma forma original de pensar o mundo, o homem, a ciência, a religião e deus. Neste contexto, a cultura europeia experimenta algo semelhante ao que fora experimentado pelos gregos antigos quando da passagem do mito ao logos. A experiência é, em certa medida, de ruptura epistemológica. Isto porque diz respeito à mudança de paradigma na forma de conceber o mundo: ocorre a passagem da cosmovisão mítica para cosmovisão filosófica. No cerne desta ruptura se encontra o método de acordo com o qual cada visão de mundo opera: a primeira, é fundamentada na imaginação, na fantasia, na magia, no irracional; a segunda, por sua vez, se baseia na razão, a partir da qual busca formular respostas para questões primordiais a respeito da origem do mundo, do ser humano etc.. *Mutatis mutandis*, com o advento da modernidade acontece algo semelhante, não somente com relação à existência de uma ruptura epistemológica, mas também, com a presença de um exclusivismo exigido por cosmovisões "mais avançadas" do que aquelas às quais estas se sobrepuseram. Assim como a filosofia se afirmou, cultural e intelectualmente, em detrimento do mito, a modernidade se sobrepôs às formas de pensar pré-modernas. O exclusivismo aparece como consequência desta sobreposição. Sendo assim, a modernidade constituiria a categoria que, ao se apresentar como "nova" forma de pensamento, se autoexclui de formas consciências pré-modernas ou religiosas e, simultaneamente, advogando para si tanto o elemento da originalidade quanto o da exclusividade, por meio dos quais seria possível sua autocertificação e sua autolegitimação. A tese copernicana do heliocentrismo não traz consigo apenas um acontecimento heurístico de valor histórico-científico extraordinário e vertiginoso, mas também consequências trágicas. A maior delas é a derrocada do evidente. Mas, o que isso significa? A evidência constituía a característica principal da cosmovisão grega do geocentrismo, sistematizada por Ptolomeu. Segundo essa visão de mundo, é evidente que o sol nasce e se põe diariamente, que as estações do ano obedecessem a uma ordem natural, enfim, que a terra é imutável e estática, em torno da qual se movem estrelas, o sol e a lua. Esta evidência se apresentava como verdade apodítica comprovada tanto pela observação empírica cotidiana (não se percebe a terra mover-se, pelo contrário vê-se o sol nascendo e se pondo), quanto pela tradição religiosa judaico-cristã e pelo pensamento ocidental, de origem grega e latina. Logo, a história cultural do ocidente é a história cujo pano de fundo, é a evidência do geocentrismo, inclusive em suas implicações religiosas: a terra é o centro do universo e, com ela, o homem; é o centro do universo criado por Deus em função de um homem concebido como ponto mais alto da criação, em função do qual estaria todo universo. O heliocentrismo copernicano inicia a derrocada desta visão de

mundo, ao passo que abre o caminho para uma nova concepção de mundo caracterizada pelo exclusivismo pela ruptura histórica e epistemológica como a consciência pré-moderna, a modernidade: “A modernidade desencadeou uma dinâmica que poderíamos identificar como eliminação do evidente” (*Ibid.*, p. 49).

No centro da dinâmica encontra-se a relação intrínseca entre exclusivismo e evidência. Isto porque as evidências eram suprimidas à medida que a exigência por exclusivismo era crescente e, em certa medida, natural para a modernidade. A eliminação das evidências, não traz implicações puramente teóricas, mas significava na prática, uma forte rejeição ao arcaico.

Todo naturalismo normativo é recusado, títulos de hábitos perdem sua vigência incontestada, os conceitos de origem perdem valor e as antigas evidências passam por análises desconfiadas em vista da possibilidade de facilitar nova usurpação do poder natural. A modernidade caracteriza-se pelo afeto anti- ontológico e rejeita a origem (*Ibid.*, p. 50).

Entretanto, ao advogar para si o caráter exclusivista com a mesma força e intensidade com a qual se buscou romper com as evidências, a modernidade “encontra-se na posição do aprendiz do feiticeiro que invocou espíritos mais forte do que seu próprio espírito entende” (*Ibid.*, p. 51). Com efeito, na medida em que o exclusivismo moderno suplantava as evidências, criava a partir de si mesmo, um pós-exclusivismo. Isto porque, uma vez eliminadas as antigas evidências do mundo ptolomaico, não existem mais nenhuma evidência, exceto a transformação da exclusão da antiga evidência em nova evidência. De fato, a revolução desencadeada a partir copernicanismo, fundada na cosmovisão heliocêntrica, embora desmentida pela experiência, é demonstrada pela astrofísica, ou seja, é submetida ao crivo da ciência moderna, o que a torna, paulatinamente, um paradigma, uma evidência.

A nova evidência, moderna em sua essência, não é constituída apenas de um simples paradigma científico, o heliocentrismo, mas, sobretudo, de suas implicações antropológicas, religiosas, teológicas, sociológicas e também científicas. A ruptura entre as duas cosmovisões precisa ser colocada em questão. Questões do tipo – como a terra não é mais o lugar privilegiado da criação e se ela não é diferente dos outros corpos celestes, então não poderia haver outros homens também em outros planetas? E, ocorrendo isso, como poderia resistir a verdade da narração bíblica sobre a descendência de todos homens de Adão e Eva? Como é que Deus, que desceu nesta terra para redimir os homens, poderia ter redimido outros eventuais homens? – tornam relevantes, à medida que passam a fazer parte da situação vertiginosa proveniente do choque copernicano.

Por outro lado, neste contexto de vertigem, a modernidade, excluída do pensamento tradicional e da ontologia – não somente excluída, mas mobilizada contra –, torna reflexiva e ao mesmo tempo auto reflexiva, o que caracteriza seu reivindicado exclusivismo como pós-exclusivismo, como nota o autor:

A modernidade deve aceitar que suas próprias questões sejam recolocadas outra vez... A segunda reflexão, pós-exclusivista, se interessa pelas evidências após o término das evidências, o que corresponde à vontade do mundo moderno de entender as consequências de suas rupturas (*Ibid.*, p. 51).

Com efeito, neste sentido, o pós-exclusivismo refere-se ao estado da modernidade no qual a própria modernidade – por meio do seu caráter essencialmente reflexivo e auto reflexivo – se empenha em produzir, seja na esfera científica, filosófica ou estética, discursos ou teorias, cujo objetivo é explicar as consequências da própria modernidade, em seus diversos movimentos intelectuais e culturais, como no modernismo filosófico, no modernismo da psicologia e no modernismo sociocultural.

O fim da evidência antiga e o aparecimento da evidência moderna, modernismo e exclusivismo como pós-modernismo e pós-exclusivismo respectivamente, são, segundo a tese de Sloterdijk, o que caracteriza a cosmovisão na modernidade. Os desdobramentos destes elementos são examinados pelo autor desde as seguintes esferas modernas: a filosofia, a psicologia, a medicina, a estética e a sociocultural. Estas esferas desempenham, segundo ele, o modo pelo qual o pensamento pós-modernista e pós-exclusivista se plasnam.

Na esfera no modernismo na psicologia, Sloterdijk cita a descoberta do inconsciente por Sigmund Freud que, opera uma mudança na forma como o homem se auto-concebia pessoalmente e concebia-se em sociedade. Ele afirma que com tese do inconsciente Freud inicia “uma mudança copernicana com respeito à ilusão ptolomaica da consciência autotransparente e mostrou como a realidade de mecanismos mentais inconscientes é subjacente às autoconsciências” (*Ibid.*, p. 58).

No âmbito modernismo sociocultural entram em cena os dois conceitos que aparecem no título da obra, a saber, mobilização e desarmamento. Para o autor, “revolução copernicana corresponde à mobilização do mundo e das representações do mundo até o ponto em que tudo se torna possível. Este ponto pode ser traduzido pela vertigem total” (*Ibid.*, p. 62). Como entender esta mobilização? O choque copernicano demonstrou que não percebemos o mundo como é, mas que precisamos imaginar a sua realidade pela reflexão, contrariando a impressão dos sentidos para compreender como ela é. Eis o dilema: “quando o sol se levanta, o sol não se levanta. Não há correspondência entre a nossa visão e a razão informada pela astrofísica” (*Ibid.*, p.56). A mobilização refere-se ao empenho realizado pelo copernicanismo em vista da derrocada de uma visão de mundo que, a partir de então, perdeu sua evidência. O objetivo desta mobilização era destronar cosmovisão ptolomaica vigente, e com isso, eliminar algumas de suas principais características.

O choque copernicano do descentramento mostra-se onipresente e afoga no mar agitado de tempestades descentradas o que pensava ser foco, pólo, evidência, e centro auto-referente... Dissolve irremediavelmente as culturas tradicionais do planeta; mistura todas as formas até então autóctonas... gera nas artes e nas técnicas potenciais construtivos tão milagrosamente

complexos que mesmo copernicanos antigos audaciosos sentem vertigem” (*Ibid.*, p. 60).

Entretanto, esta mobilização traz consigo uma consequência lógica, a saber, a vertigem, em seu significado etimológico. Mas, não somente no sentido de um turbilhão, revolução ou movimento, e sim principalmente no sentido de perda momentânea de autocontrole, de tentação súbita e de desvario. Portanto, a vertigem corresponde à sensação mais típica do modernismo, porque aquele que a experimenta, sente ímpeto revolucionário, mas ao mesmo tempo, sente a instabilidade e a incerteza provenientes da ruptura epistemológica copernicana. “Tomados pela força dessa vertigem, sentimo-nos simultaneamente solidários e perturbados com essas condições explosivas; sentimo-nos penetrados e rejeitados” (*Ibid.*, p. 62). Esta vertigem, por sua vez, ao tempo que é uma consequência lógica da mobilização, é também a sensação que leva ao desarmamento ptolomaico. Afinal, “no sujeito copernicano contemporâneo sobrevive um ptolomeu eterno” (*Ibid.*, p. 62). Mas, em que consiste este desarmamento?

Chamo ‘desarmamento ptolomaico’ esta volta consciente da vertigem copernicana de representação para a nova consciência antiga. Também neste caso uso um termo da esfera militar porque o processo da modernidade em seu conjunto pode ser, sem dúvida alguma, entendido como espécie de guerra, armamento, manobra, exercício, mobilização em vista ‘concretização’ dos potenciais num Combate último (*Ibid.*, p. 63).

O desarmamento refere à posição na qual, por causa do sentimento de vertigem cognitiva, o sujeito moderno se percebe órfão das evidências antigas e, ao mesmo, sente o vazio epistemológico proveniente ruptura provocada pelo choque copernicano.

É neste contexto que entra em cena a antropotécnica em detrimento de uma visão religiosa do a partir da modernidade. Levando em consideração que a transcendência constitui o fulcro de fé religiosa em questão, pois, deus é colocado no plano metafísico, Sloterdijk, convicentemente, constrói sua crítica ao monoteísmo cristão – o qual institui o maior e mais eficiente banco transcendental da ira – partindo desta categoria. Com efeito, além de depósito das forças timóticas, o cristianismo, segundo o autor, representaria não mais uma religião propriamente dita, mas penas uma “comunidade de excitados” e o grupo de religiões monoteístas, parafraseando Derrida, “partidos em conflito” (SLOTERDIJK, 2016a, p. 12). De fato, uma religião cujo um de seus centros é a transcendência, retirada esta, não passa de uma comunidade como outra qualquer, um clube, uma organização social entre outras.

REFERÊNCIAS

COUTURE, J-P. *Sloterdijk*. Cambridge, Malden: Polity, 2016.

FUKUYAMA, F. *The end of history and the last man*. New York: Free, 1992.

TRESMONTANT, C. *Ensayo sobre el pensamiento hebreo*. Madrid: Taurus, 1962.

SLOTERDIJK, P. *Crítica da razão cínica*. 2ª ed. 2012.

_____. *Mobilização copernicana e desarmamento ptolomaico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. *O zelo de deus: sobre a luta dos três monoteísmos*. São Paulo: UNESP, 2016.

_____. *Ira e tempo: ensaio político-psicológico*. São Paulo: Estação Liberdade, 2012b.

Derrida, um Egípcio: o Problema da Pirâmide Judia. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1983. 2v.

_____. *Kopernikanische Mobilmachung und ptolmäische Abrüstung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.

_____. *Zorn und Zeit*. Politisch-psychologischer Versuch. Frankfurt: Suhrkamp, 2006.

_____. *Gottes Eifer. Vom Kampf der drei Monotheismen*. Frankfurt: Insel, 2007.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Data de submissão: 05/10/2022

Data de aceite: 30/11/2022

Herculano da Silva Melo

Escola Estadual Gaspar Dutra
Barra do Garças/MT
<http://lattes.cnpq.br/1953296063848127>

Sandra Maria Alves Barbosa Melo

IESA – Instituto de Ensino Superior do
Araguaia
Barra do Garças/MT
<http://lattes.cnpq.br/7798281182065361>

Andrea Perez Leinat

CEFAPRO - Centro de Formação e
Atualização dos Profissionais das
Educação Básica
Pontes Lacerda/MT
<http://lattes.cnpq.br/1520651861555237>

Cláudia Graner Módés

CEPIHAP CEPI Horácio Antônio de Paula
Inhumas/ GO
<http://lattes.cnpq.br/9335014157844345>

Carla Silva Lima

Escola Municipal São Francisco De Assis
Aparecida de Goiânia/GO
<http://lattes.cnpq.br/1173538662536466>

Raquel de Brito Fontenele

EMEF Olinda Ataydes
Rio Verde/GO
<http://lattes.cnpq.br/lates5573357259294282>

RESUMO: A alfabetização de jovens e adultos teve seu início no Brasil colônia, quando os jesuítas acreditavam que os índios só poderiam ser convertidos se soubessem ler e escrever. Com o surgimento das indústrias, na década de 1930, as mudanças políticas e econômicas foram propícias para Educação de Jovens e Adultos - EJA. As políticas educacionais mais significativas relacionadas a EJA, teve seu começo com a Constituição Federal de 1988, pois garantia o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. Avanços aconteceram na EJA, porém, nos anos 90, com o governo Collor perde suas forças, resgatada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que no art. 37, declara que a EJA é destinada àqueles que não possuem ensino fundamental e médio ou continuidade na idade certa. O professor da EJA tem um papel fundamental, pois, precisa estar preparado para reconhecer o potencial de cada educando, estar atentos aos aspectos psicossociais e cognitivas, ter empatia e o rigor necessários para perceber o contexto das experiências e, assim, consolidar os novos conhecimentos. O público que busca a modalidade de ensino da EJA, são jovens e adultos que, historicamente, vem sendo

excluídos, por vários motivos, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar. Contudo, é necessário fazer uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois desde seu início passou por várias transformações, mas mesmo assim deixa muito a desejar em vários aspectos. Sua finalidade é de que todos, independentemente da sua situação, possa ter acesso à educação. É preciso olhar para novos horizontes na busca interrompida pela erradicação do analfabetismo em nosso país, pensando sempre em possibilitar aos educandos uma educação de excelência, que vai além da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e Adultos; professor da EJA; perfil aluno da EJA.

A BRIEF HISTORY ABOUT YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Literacy for young people and adults began in colonial Brazil, when the Jesuits believed that the Indians could only be converted if they knew how to read and write. With the emergence of industries in the 1930s, political and economic changes were conducive to Youth and Adult Education – the so-called “EJA”. The most significant educational policies related to EJA began with the Federal Constitution of 1988, as it guaranteed the right to Education to all Brazilian citizens. Advances took place in the EJA, however, in the 90s, with the Collor government, it lost its strength, rescued with the Law of Directives and Bases of National Education n 9.394/96, which in its article 37, declares that EJA is intended for those who do not have primary and secondary education or continuity at the right age. The EJA teacher has a fundamental role as he needs to be prepared to recognize the potential of each student, be attentive to the psychosocial and cognitive aspects, have the empathy and rigor necessary to understand the context of the experiences and, thus, consolidate the new knowledge. The public that seeks the teaching modality of EJA are young people and adults who historically have been excluded either by the impossibility of access to schooling, by the exclusion of regular education or by having to work. However, it is necessary to reflect on Youth and Adult Education as it has undergone several transformations since its inception, but still inadequate in many aspects. Its purpose is that everyone, regardless of the situation, can have access to education. It is necessary to look to new horizons in the uninterrupted search for the eradication of illiteracy in our country, always thinking about providing students with an education of excellence, which goes beyond reading and writing.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; EJA teacher; EJA student profile.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de jovens e adultos, teve seu início no Brasil colônia, quando os jesuítas acreditavam que os índios só poderiam ser convertidos se soubessem ler e escrever. Para Souza,

[...]os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Até aqui se verifica a importância da alfabetização – catequização – na vida dos adultos, para que as pessoas “não infantis” não só servissem a Igreja Católica – uma das instituições-mor da época –, como também para o trabalho[...] (SOUZA, 2007, p.12).

Dessa forma, os jesuítas acreditavam que a pregação da fé católica e o trabalho educativo, poderiam abrir caminho para a entrada dos colonizadores, pois, ensinando as primeiras letras, estariam doutrinando ao catolicismo e os costumes europeus.

Conforme Soares (1996), a primeira idealização de educação de adultos no Brasil ocorreu no período colonial. Os filhos dos colonos e os mestiços tiveram seus primeiros ensinamentos através das escolas de ordenação, criadas pelo Padre Manuel de Nóbrega. Esta fase permaneceu até o período chamado “pombalino”, quando os jesuítas foram afastados, carregando consigo a educação pelo interesse na fé, e deixando as reformas do Marquês de Pombal, que coordenavam a educação pelos interesses do Estado.

No entanto, com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entrou em decadência, pois toda responsabilidade pela educação acabou ficando às margens do império. (STRELHOW, 2010)

A Constituição Imperial de 1824, concedia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Porém, essa titularidade de cidadania era limitada somente as pessoas livres e das elites, além daquelas que ocupariam cargos na burocracia imperial ou no exercício de funções da política (SOARES, 1996).

Com o surgimento das indústrias, na década de 1930 no Brasil, houve muitas mudanças políticas e conseqüentemente econômicas, que foram propícias para Educação de Jovens e Adultos EJA. Em 1934, a constituição não teve sucesso, pois Getúlio Vargas, o então presidente da república, criou um regime o qual chamou de: “Estado Novo”, sendo assim, nasceu uma nova constituição escrita por Francisco Campos.

Para Ghi-Raldelli (2008) a nova constituição foi concebida com a finalidade de favorecer o Estado, onde o mesmo tirava suas responsabilidades. Tendo uma população com educação para poucos, se tornando uma sociedade mais suscetível a aceitar tudo o que era imposto. Esse modelo, não tinha interesse em formar cidadãos críticos, portanto procurava favorecer o ensino profissionalizante. Sendo assim, a melhor opção era de capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias

Em 1945, o país viveu uma redemocratização, corroborando para que a EJA ganhasse uma visibilidade devida a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo. Nesse período, diversas ações foram criadas entre os anos de 1945 a 1950, que permaneceram até o início dos anos 60. A EJA tem seu marco na história na década de 60, quando decorreu uma grande movimentação da sociedade em busca das reformas de base, quando aparece uma nova concepção de pedagogia de alfabetização, baseada em Paulo Freire.

Segundo Pereira (2011), para Freire o aluno e o professor necessitam se comunicar visando o diálogo e o desenvolvimento crítico, considerando a cultura e as eventualidades, para formar cidadãos conscientes da sua função social.

Paulo Freire, em 1963, foi designado a desenvolver um programa nacional de alfabetização de jovens e adultos suspensos no ano de 1964. A partir deste momento,

um novo regime que comandava o Brasil e novos programas começaram a ser elaborados, mas longe de um caráter crítico e reflexivo como propunha Paulo Freire. Em 1967, nasce o movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL), para todos os analfabetos de 15 a 30 anos, um programa tradicional e conservador, extinto em 1985. Já em 1988, foi promulgada a nova constituição, onde se amplia o dever do Estado para com a EJA, passando então a garantir o ensino fundamental e gratuito para todos. Avanços aconteceram na EJA, porém nos anos 90 com o governo Collor perde suas forças, resgatada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9.394/96.

Com toda sua garra e determinação, Paulo Freire, colaborou com suas concepções para uma prática educacional de igualdade, tendo o intuito de formar com indivíduos críticos. Seu estudo, é empregado nos dias atuais, nessa modalidade de ensino.

[...] desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, desde logo pensávamos alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de uma consciência na imersão que fizeram no processo, de nossa realidade no trabalho como que tentássemos a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizáramos[...]
(FREIRE 2007 p.112)

Dessa forma, podemos falar que o EJA no Brasil, tem uma construção mais social que a educação básica. Pois, nasceu das iniciativas populares e involuntárias e se consolidou quase por mérito próprio.

LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA

A legislação para a execução da EJA, está consolidada nos seguintes documentos: LDBEN n.º 9.394/96, parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 - Diretrizes Curriculares para a EJA, proposta curricular para o primeiro e segundo segmentos organizado pela Coordenação do Ensino fundamental da EJA (COEJA) com base nos parâmetros curriculares nacionais e orientações emitidas pela Secretaria de Educação e Diversidade do MEC.

O PARECER CNE/CNB 11/2000, apresenta três funções de EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido, a EJA deve ser uma modalidade de ensino mais flexível, para que a aprendizagem aconteça atendendo as diferenças de cada aluno, a fim de proporcionar o acesso e o êxito na escola.

A menção à educação de jovens e adultos está no artigo 208:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

As políticas educacionais mais significativas relacionadas a EJA, teve seu começo com a Constituição Federal de 1988, pois garante o Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros.

Da mesma forma, o Art. 206 estabelece, no inciso I, o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ocorre, assim, que a Constituição Federal reconhece a realidade do analfabetismo e o atendimento de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola na idade própria.

Na Lei 9394/96, no art.37, declara que a EJA é destinada àqueles que não possuem ensino fundamental e médio ou continuidade na idade certa. E garante oportunidade educacionais gratuitas e adequadas para aqueles que, por algum motivo, não conseguiu estudar na idade apropriada. Não deixando de considerar as características, situação de vida e de trabalho dos alunos (BRASIL, 1996). A EJA terá de vincula, preferencialmente, com a educação profissional na forma do regulamento, conforme artigo 38,

Art.38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A oportunidade de acesso assegurado na Lei disponibiliza aos indivíduos, jovens e adultos a buscarem nos espaços escolares a condição de situar-se como cidadãos de direitos, para construir e reconstruir seus conhecimentos.

Pode-se observar pelos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA (DCEs) que a função social dessa modalidade de ensino, se atenta ao perfil de seu alunado e as maneiras de avaliação. Conforme a DCE/EJA (2005), os métodos de ensino articulam em três eixos, cultura, trabalho e tempo.

A construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos se realiza na organização curricular, pois, é a partir deste desenvolvimento, que são delimitados o tempo e processo de ensino e aprendizagem. É também onde as diferenças apresentadas, por este grupo de indivíduos apontam para a elaboração de um currículo flexível, mas garantindo uma qualidade pedagógica que assegure a articulação entre os conhecimentos vividos e os escolares.

PERFIL DO PROFESSOR DO EJA

Considera-se que a função do docente é de extrema importância no modo de como os alunos das turmas da EJA reingressam. Por este motivo, o professor da EJA tem um papel fundamental, pois precisa ser singular, preparado para reconhecer o potencial de cada educando, compreender seus anseios, além de saber lidar com seus sentimentos.

Por esse motivo o perfil do docente da EJA é tão significativo para o sucesso da aprendizagem do educando adulto, que vê seu professor como um modelo a seguir, portanto, deve ter ciência de sua força no desenvolvimento do aluno.

Muitos pesquisadores têm se aprofundado na busca de uma estrutura adequada que atenta e respeite as necessidades do educando, dessa modalidade de ensino. Pois,

[...]o esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da

EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar dois movimentos importantes nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)[...] (MACHADO, 2008, p. 167).

Apesar que os princípios já estarem estabelecidos, é necessário investigar e debater sobre a formação inicial dos educadores que atuarão nas classes de Jovens e adultos. Pois, enxergaram de perto os reais necessidade e particularidade de cada aluno e terá o importante papel na efetivação das políticas públicas da EJA.

Os professores devem estar atentos aso aspectos psicossociais e cognitivas dos educandos. Deve ter a empatia e o rigor necessários para perceber o contexto das experiências e, assim, consolidar os novos conhecimentos oferecidos pela escola. Portanto, é necessário distinguir, examinar e entender suas características de desenvolvimento psicológico e social para ensiná-los de forma eficaz e eficiente. Assim, conhecer sua realidade possibilita o uso de uma linguagem apropriada (MORETTO, 2011)

Fonseca (2015) enfatiza que é de grande relevância que os educadores conheçam os saberes e as capacidades que os educandos desenvolvem em função do seu trabalho no cotidiano. Portanto, cada vez mais o professor do EJA tem que enfrentar diversas situações como, situação financeira, a baixa estima decorrente da história de vida, a questão geracional, a diversidade cultural e étnico-racial. Além das perspectivas dos alunos em relação à escola e os dilemas políticos que configuram o campo da EJA como espaço de direito do jovem e adultos, principalmente, daqueles que trabalham. De acordo com Arbache (2001)

[...]é necessário superar a ideia de que a EJA se esgote na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem a simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização (...). Visualizar a EJA levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional. [...] (ARBACHE, 2001, p.22)

Portanto, a formação continuada se torna mais significativa já que ao invés de apresentar tarefas prontas, irá trabalhar no docente a sua importante posição em relação ao outro, o respeito às diferenças, e orientá-los a trabalhar os sentimentos, juntamente, com o conteúdo da melhor forma possível.

Para atuar na EJA, o educador tem que ter uma preparação e uma formação

apropriada. Nesse contexto, é relevante refletir e observar que as universidades são importantes ferramentas na formação dos professores para a Educação de Jovens e adultos. Para Haddad e Di Pierro (20005)

[...]os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na área específica de formação de professores, tanto de nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes[...] (p.15)

Diante desse contexto, nota-se que a formação de educadores da EJA, ainda é inexistente na educação brasileira. Compreende-se que as propostas de formação dessa modalidade de ensino devem proporcionar condições de estudos que resultem numa relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente. Percebe-se, nesse sentido, a relevância da formação continuada do professor que atua na EJA, para que o mesmo possa proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Cabe mencionar que educador dessa modalidade de ensino precisa refletir, constantemente, sobre sua prática pedagógica, procurando sempre aumentar seus saberes e métodos acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que haja sucesso na aprendizagem dos educandos.

PERFIL DO ALUNO

O público que busca a modalidade de ensino da EJA, são jovens e adultos que historicamente, vem sendo excluídos por vários motivos, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, seja pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar.

De modo geral, os alunos que procuram a EJA para continuar seus estudos são indivíduos da classe trabalhadora, que sobrevivem do subemprego ou estão desempregados. Acontecem casos de alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho e percebem precisam melhorar chegar ao Ensino Médio ou à Universidade para crescerem socialmente e profissionalmente. Contudo, tiveram que romper barreiras preconceituosas, geralmente, transpostas pelo grande desejo de aprender. Visão está apoiada por Veiga (1992) quando diz que:

[...] aprendizagem escolar dá-se por isso, no quadro de um intersubjetividade específica, que supões sujeitos diferenciados à busca de se entender sobre si mesmo e sobre seus mundos e que desde suas interações desiguais, progridem na direção da relação política, em que se constituem em cidadãos-sujeitos singularizados capazes de conduzirem-se com autonomia exigida por suas corresponsabilidades[...]. (p.149).

Desse modo, os alunos da EJA são formados por jovens, adultos ou idosos, que

pertencem a uma classe social com baixo poder aquisitivo que dispõem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade igual, ou inferior à sua. São, em maior parte, marginalizados pela escola e marcados por uma história de entradas e saídas de cursos anteriores, por razões que variam desde os de ordem pessoal, como cansaço após o expediente de trabalho, desincentivo, alimentação precária, até os que dizem a respeito ao sistema educacional, como metodologias e recursos pedagógicos inadequados. Com a exclusão a frustração na aprendizagem tem tido papel de destaque e determina a frequente atitude de afastamento, temor e rejeição em relação à escola que parece inacessível e sem sentido ao aluno (COSTA, ÁLVARES e BARRETO, 2006).

Os saberes que os educandos da EJA carregam consigo, estão diretamente relacionados às suas práticas sociais, que norteiam não somente os saberes do seu cotidiano, como também os saberes aprendidos na escola.

Assim sendo, a sala de aula acaba se tornando um ambiente de intimidades entre eles, pois nesse local confidenciam entre si, podendo socializar suas experiências, relatos, ideias que até podem contribuir para o seu aprendizado. Tornando-se, assim, uma troca de experiências entre aluno e o professor e a sala de aula em um espaço agradável, onde se sentem muito mais à vontade e incentivados a prosseguir nessa procura pelo conhecimento. De acordo com Fontoura:

[...] a aprendizagem realiza-se nas relações face a face, ou melhor, ouvido a ouvido de alunos e professores postos à escuta das vozes que os interpelam. Ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante; ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, na capacidade de discernimento, no compromisso com a busca do saber, com a precisão; cabe também a disciplina do estudo, com a interpelação ética da vontade coletiva, na fidelidade ao projeto da emancipação humana[...] (FONTOURA, 1961, p.160-165).

O educador ao atuar na educação de jovens e adultos, deverá respeitar e aceitar os saberes já obtidos pelos seus educandos. Pois, enquanto o processo de ensino e aprendizado estiver em conjunto com suas vivências, a aula se tornará mais leve e satisfatória para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário, fazer uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois desde seu início passou por várias transformações, mas mesmo assim deixa muito a desejar em vários aspectos. Sua finalidade é de que todos independentes da sua situação, possa ter acesso à educação.

Atualmente, pode-se observar a falta de oportunidades educacionais que garantam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Situação que se evidencia nos altos índices de evasão. A relevância de se investir na EJA no Brasil, parte do princípio de reconhecer

esses sujeitos com direito universal, que por situações de desigualdade, lhe foi negado no passado e muitas das vezes repetem no presente. Os alunos se sentem inferiores e humilhados, seja pela condição econômica, pela necessidade de trabalhar, por reprovações recorrentes, por não se adaptarem às normas da escola ou por não conseguirem aprender pelo menos o necessário para sobreviver.

É preciso olhar para novos horizontes na busca interrompida pela erradicação do analfabetismo em nosso país, pensando sempre em possibilitar aos educandos uma educação de excelência, que vai além da leitura e escrita. Para poderem ser tornarem seres críticos, pensantes, que consigam contribuir para seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 maio de 2000, 68 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 03/10/2022

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, S. C.; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA**. Trabalho com educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

FONSECA, Solange Gomes da. **Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Pedagogia Online. Disponível: em: https://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz Acesso em: 03/10/2022

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

GHIRALDELLI, J., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 78

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos no estado do Paraná**. Versão Preliminar. Curitiba: SEED – PR. 2005.

PEREIRA, Luciana Rodrigues. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: relatos de experiência**. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos. Momentos Históricos e Desafios Atuais. In: **Presença Pedagógica**. v. 2. Nº11. set/out de 1996.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepe, 2007

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1992.

IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL EM FRENTE À DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 30/11/2022

Jeannys Maria Leite de Sousa

Rosarina de Sousa Oliveira

RESUMO: O trabalho realizado tem como objetivo apresentar o espaço escolar como um ambiente de acesso ao conhecimento, onde o aluno apresentará oportunidade de encaixar nos conteúdos indispensáveis para a sua desenvoltura e ter uma vida social. Contudo, esse alunado pode apresentar problemas de aprendizagem na falta de inclusão escolar, problemas com a família ou problemas pessoais. Nesse caso aparece o papel do psicopedagogo em busca de rebates de acordo com a dificuldade e particularidade de cada criança. Perante novos modelos escolares, é fundamental a presença de um psicopedagogo como um intermediador na metodologia educativa. Neste argumento o profissional tem o papel de trazer novas opiniões de ensino e de acomodar as metodologias e aprendizados, onde essa de informação é prestada em tempo real, o estudante seja obtido em seus problemas, pretensões e medos. Nesse caso, este trabalho proporciona pesquisas bibliográficas e meditação sobre

fatos vivenciados dentro das dificuldades no espaço escolar, estabilizando o papel do psicopedagogo, e finalizando pelo meio deste trabalho o intuito do profissional que irá crescer seu trabalho beneficiando e guiando a metodologia de ensino e aprendizagem e desenvolvimento humano de cada aluno em suas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia institucional; Aprendizagem; alunado.

IMPORTANCE OF INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGY IN FRONT OF LEARNING DIFFICULTIES

ABSTRACT: The work carried out aims to present the school space as an environment of access to knowledge, where the student will present an opportunity to fit the contents indispensable for their resourcefulness and have a social life. However, this student may present learning problems in the lack of school inclusion, family problems or personal problems. In this case, the role of the psychopedagogue appears in search of rebates according to the difficulty and particularity of each child. In view of new school models, the presence of a psychopedagogue as an intermediary in the educational methodology is fundamental.

In this argument the professional has the role of bringing new opinions of teaching and of accommodating the methodologies and learnings, where this information is provided in real time, the student is obtained in his problems, pretensions and fears. In this case, this work provides bibliographic research and meditation on facts experienced within the difficulties in the school space, stabilizing the role of the psychopedagogue, and finishing through this work the intention of the professional who will grow his work benefiting and guiding the methodology of teaching and learning and human development of each student in their difficulties.

KEYWORDS: Institutional psychopedagogy; Learning; student.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área de estudo que concorda conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia com a finalidade de estabelecer métodos didáticos e pedagógicos de um individuo na sua passagem escolar (NOVOA, 1995).

A ação do Psicopedagogo na escola tem uma importante função diante das dificuldades de aprendizagem individual de cada aluno. Essa atuação do psicopedagogo nas escolas tem como o principal foco, o trabalho de auxílio e cuidado, ou seja, averiguar comportamentos e ações desde o início dos primeiros conhecimentos até as observações das aparências cognitivas que envolvem cada alunado dentro da rede de ensino.

De acordo com Novo a (1995), a função da escola sempre será proporcionar aos alunos um universo de conhecimentos e informações que o permita ter uma vida social e inclusa, que o leve a exercer suas atividades como cidadão. Nesse sentido, a escola tem uma parcela fundamental na vida dessa criança, que vai muito mais adiante do que ensinar uma grade curricular, seria como uma segunda casa para esses alunos onde os mesmos possam se sentir realizados no ambiente escolar.

Entende-se que as informações se dão de uma forma suave e tranquila em áreas diferenciadas, tais como, a cognitiva, emocional e social, nesse caso a Psicopedagogia se torna um método onde o profissional trabalha junto com a escola, e os mesmos tenha um cuidado esmiuçador no alvo de quem educa e de quem aprende, compreendendo o anexo escolar, familiar e social dessas crianças.

Para Grillo & Sanchez (2018), nesse caso aparece a intersetividade do psicopedagogo na descoberta de respostas para cada criança com dificuldades e particularidade no ambiente escolar com um trabalho investigativo. Através desse trabalho investigativo fica fácil criar ideias para trabalhar com esses alunados, com o intuito de que essas dificuldades sejam solucionadas.

Em frente de novos padrões escolares, é essencial a ação do psicopedagogo como um intermediador no processo educacional. O profissional ganha à função de reconstruir as importâncias de ensino e de encaixar as técnicas e aprendizados ao aluno para que o mesmo seja visto em seus problemas, vontades e receios (GRILLO & SANCHEZ 2018).

A atuação de um profissional Psicopedagogo incluso na escola garante cuidados e

esquadrinha gerar uma educação ligada em desenvolvimentos de solucionar problemas, este é um objetivo que existe em relação ao número enorme de crianças com alto grau de complicação na aprendizagem e em outros problemas direcionados a família e a escola. Nesse caso, a ação de psicopedagogia nos ambientes escolares vem aumentando cada vez mais, essa presença do psicopedagogo tem solucionado muitos problemas dentro da sala de aula, pois muitas vezes o professor reagente não consegue acompanhar a problematização desses alunos.

Grillo & Sanchez (2018), Aborda que o papel principal do psicopedagogo é desenvolver seu trabalho defendendo e norteando a metodologia de ensino e aprendizagem no desenvolvimento humano.

A metodologia de aprendizagem passa por ligações diretas e indiretas, dentro e fora da escolar e por esse mesmo motivo aparecem muitas dificuldades na ação de aprender e no processo de alargamento escolar desses alunos, a psicopedagogia surgiu a fim de ajudar a englobar e mediar na aprendizagem dos mesmos.

Para tanto, definiu-se como **objetivo geral**: Avaliar a importância do psicopedagogo institucional em alunos com dificuldades de aprendizagem. E como **objetivo específico**: Analisar as dificuldades que levam o psicopedagogo a identificar os problemas de cada aluno na aprendizagem e buscar novas estratégias de aprendizagem.

A ação do psicopedagogo é de grande importância em todas as áreas dos conhecimentos, exclusivamente no cuidado dos problemas de aprendizagem na educação infantil. Em comum, o psicopedagogo é buscado quando as dificuldades já estão atualizadas, sendo assim, seu relatório é medir e constituir táticas de intervenção. Entretanto o psicopedagogo não age exclusivamente na área que atua quando o problema já existe ou já está avançado, contudo ele opera também na prevenção, na finalidade de impedir que as dificuldades de aprendizagem se tentem.

O papel do psicopedagogo agindo na educação infantil se escolhe trabalhar com enigmas dinâmicos nas escolas e também com o desenvolvimento de professores norteando e ajudando na disposição das atividades e, portanto na metodologia de ensino e aprendizagem dos alunos.

Por essa razão, para o Psicopedagogo, instruir-se é um método que provoca atos distintos que interferem em todo envolvido, como por exemplo, a ligação de afinidades e algoritmos culturais e de linguagem que, bem antes do nascimento, têm espaço em cada ser a alcance que ele se liga a sociedade. (BOSSA,1994,pág 51).

Poe esse motivo à preferência desse tema foi proposta para que pudesse existir uma atenção diante dos problemas de aprendizagem no acolhimento psicopedagógico na educação infantil, diante disso, em resultado de já haver um número gigantesco de crianças com déficit de aprendizagem, desordens, transtornos entre outras dificuldades, assim os professores lutam com esses transtornos que os alunos vêm encarando, quando isso os acontece se prestam com alunos logo na educação infantil, indisciplinados e sem controle

algum dentro da sala de aula.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como metodologia a acometida de caráter qualitativo, exploratório, descritivo e explicativo, fazendo-se uso da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é a classificação de toda a bibliografia já anunciada, seja por livros, revistas ou por publicações avulsas. O seu intuito é fazer com que o pesquisador tenha contato direto com o texto escrito sobre um assunto determinado, ajudando cientistas em suas análises, em pesquisas ou em outras informações buscadas (PERSK, 2004).

Nesse sentido a busca bibliográfica compreende leituras, crítica e explanação de livros, repetitivos, documentos xerocopiados, representações, imagens, manuscritos e entre outros.

O material de pesquisas utilizado foi escolhido, desde o tema proposto, onde foi possível constituir um objetivo de leitura.

Esse trabalho procura envolver a educação como base indispensável ao ser humano. Mas, para quem busca informações pode ser vista como um grande desafio árduo, muitas vezes levando a baixa autoestima e a desmotivação. Quando acontece essa falta de interesse, dificuldades na aprendizagem entra o a função do Psicopedagogo Institucional, se tornando como um telefone que forma uma ligação de parceria, de modo a cooperar no desenvolvimento total da criança.

Segundo Bossa (2000), ter conhecimento e agilidade com todas as dificuldades apresentadas pelas crianças em desenvolver dentro do espaço escolar é um desafio diário, pois nem sempre a resposta da questão está na forma de ensino, ou na política escolar. Por diversas vezes, alguns fatores que excedem as muralhas da escola intervêm na centralização do aluno deixando-o inquieto ou distraído.

A escola precisa ter conhecimento das dificuldades dos seus alunados, caso isso não aconteça, como saber responder a desatenção do aluno, pois a dificuldade do início pode se tornar o começo de outros problemas futuros. Esse aluno muitas das vezes se acha impossibilitado de aprender a ler, escrever, interagir e ocupar o seu espaço na escola fazendo com que, qualquer experiência de abordagem falha é contestada com agressão e desobediência tornando assim um desafio ao professor (FAGALI, 2001).

Portanto, a aprendizagem vai muito além da satisfação em concretizar uma atividade dinâmica e atraente, transformar uma aprendizagem descontraída significa atingir o alvo certo que é dividir ideias, gerando grandes possibilidades.

O Psicopedagogo tornando um profissional adequado para essa área tem o papel fundamental de considerar a metodologia de aprendizagem e seus desafios, averiguando métodos de investimento e conhecimento do aluno, com o intuito de apreender e estudar aquela criança na sua individualidade e outros exteriores que liguem a ela, mirando à

inclusão do problema ou do revolto exibido. Seu trabalho objeto de uma análise que irá amparar o educando e as pessoas abrangidas a vencer os desafios encontrados com uma maior autonomia e flexibilidade.

Nessa visão, é muito importante o acolhimento do psicopedagogo mediante os alunos da educação infantil, realizando brincadeiras com o intuito de influenciar na metodologia e na dificuldade de aprendizagem.

A relação do psicopedagogo com o a criança diante das atividades escolares, considera que as pirraças, caprichos, desatenções, dificuldades e emoções e entre outras, pode também indagar como a instituição e os professores se eles conseguem se manter perante os problemas de aprendizagem dessas crianças.

Contudo, com a psicopedagogia nas escolas, esquadrinha solução e compreender problemas sérios de aprendizagem, apresentando como desempenho dentro da instituição escolar o raciocinar e o remanejar como trabalho diário da escola.

O psicopedagogo tem como hábitos ampliar para os professores propriedade de o sujeito entender em suas inúmeras grandezas diante do método de ensino-aprendizagem, produzindo destaque nas brincadeiras para aprovar as demandas na observação concedentes as crianças no procedimento de influência das dificuldades de aprendizagem de cada criança.

Assim sendo, o tratamento psicopedagógico interativo acontece através das brincadeiras na educação infantil buscando o afastamento do sintoma, quando ainda não este enraizado, possibilitando dessa criança aprender de forma normal em condições dinâmicas, destacando sempre a afinidade de o sujeito ser o favorável administrador de sua aprendizagem.

A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICO NA ESCOLA

De acordo com Bossa (2007) esses afazeres têm estados diferentes de desempenho. Portanto, a obrigação de um psicopedagogo na escola.

No inicial o psicopedagogo age nas tecnologias educativas com a finalidade de suavizar a presença das dificuldades de aprendizagem dentro da escola. O seu trabalho acontece nas ações didático-metodológicas, como por exemplo, na opinião e direção dos professores, mais adiante aconselhar aos pais. Na segunda etapa o prático é abater e debater os problemas de aprendizagens já alojados. Portanto entender um plano diagnóstico de fato institucional, e organizar essas etapas de influência fundamentadas nesses diagnósticos desde o qual se busca aferir o conjunto de dados pessoais com os professores, para que não se reflitam tais desordens. Já na terceira etapa o objetivo é acabar com os transtornos já existentes em um método clínico com todas as suas decorrências. O modo preservar continua, uma vez que ao suprimirmos uma desordem, estamos antecipando a manifestação de outros (BOSSA, 2007, p. 25).

O psicopedagogo investiga não só envolver o sujeito que não aprende algumas coisas, mas também o que ele pode estar aprendendo e como ele estar apto em aprender e desenvolver nossas habilidades de aprendizagem. A procura dessas informações a princípio no procedimento diagnóstica no período em que a evidência é a leitura de fato daquela criança, entretanto para resultar a intervenção que no caso é o adequado tratamento ou a orientação (BOSSA 2007, p.94.).

Dentro da escola, o Psicopedagogo usa um instrumento individualizado com estimativa e tática que permite ao aluno em sua personalidade, auxiliar nas agilidades escolares, longe das paredes da escola, deposita essa criança em relação com suas reações perante das tarefas e das conexões com o adequado elemento do conhecimento. Cabe ao psicopedagogo auxiliar a escola, cobrando sua ação junto a alunos e professores, guiando o processo de investimento e inclusão da informação no espaço escolar, ou seja, a orientação da criança ou adolescente para diferentes profissionais.

A ação desses profissionais dentro das escolas oferecem duas classes, sendo o primeiro que descreve importância a uma psicopedagogia regressada para alunos do grupo que expõem problemas na escola. Seu alvo é reintegrar e readaptar o alunado à condição de sala de aula, permitindo a consideração e às precisões e compassos. Apresentando como alvo crescer os papéis cognitivos associados ao afetivo, desbloqueando o aluno pouco a pouco para a aprendizagem das opiniões logo que os desígnios da aprendizagem protocolar. O outro tipo de trabalho menciona o auxílio junto aos pedagogos, conselheiros e professores. Tem como desígnio trabalhar os assuntos relacionados às afinidades vinculadas a professor-aluno e junto às metodologias pedagógicas, associando o afetivo e o cognitivo, pelo meio da aprendizagem das opiniões e dos distintos campos do conhecimento (SANTOS, 2011, p. 02).

LOCAL DE DESEMPENHO DA PSICOPEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

A psicopedagogia é o enfoque que busca envolver métodos de aprendizagem e a afinidade que o sujeito estuda coloca com a mesma, analisando o intercâmbio das aparências sociais, culturais e dos íntimos. O psicopedagogo tem como apoio dos profissionais das áreas da psicologia, pedagogia entre outras, com o desígnio de por à instalação do individual a edificação da sua noção e a continuação da sua tecnologia de aprendizagem. Busca ainda permitir o florescimento de outras novas obrigações, de costume a acender o desejo de instruir-se e não simplesmente a melhorar no rendimento escolar. (FERREIRA, 2008, p. 141).

Diante dos fatos, o psicopedagogo começa a concretizar um trabalho ligado a outros profissionais colaborando em inúmeros jeitos como, por exemplo, o processo, estimativa, relações entre outros. Na função de psicopedagogo pode atuar também em conjunto com os pais em busca de condições melhores no relacionamento entre pais e filhos diante aos

desafios em um mundo que estar em mudanças constante (CORTES, 2012, p. 3816).

Entretanto, compete ao Psicopedagogo aferir e afeiçoar-se a criança nas dificuldades de aprendizagem, sempre inovando e buscando apreciar seu plausível construtivo em meio as suas dificuldades, conduzindo por elementos de notificação, assim imprescindível, para outros profissionais da área, que assim partirão a atingir o diagnóstico particularizado e exames complementários com o alvo de beneficiar melhor aumento perante potencialização sentimental na ação de obtenção do saber.

O psicopedagogo não é o que vai resolver todos os problemas, porém um profissional da área que no seu alcance e de sua especificidade, tem o conhecimento de auxiliar a escola a deslocar barreiras que se intercalam entre os alunos e o conhecimento e desenvolver cidadãos por meio da edificação de aprendizados educacionais que beneficiem métodos de humanização e apropriação da competência de pensamento decisivo. (TANAMACHI, 2003, p. 43).

Nesse caso, podemos aprovar que o trabalho da Psicopedagogia quando acha concordância e sociedades na escola, pode gerar finalidades positivas para diminuir os problemas que surgem no conjunto escolar, embora represente um desafio constante, pois promove o abarcamento de toda a equipe da escola, e uma vontade inabalável de transformações, para que as mudanças ocorram de fato.

OS TIPOS MAIS COMUNS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A primeira a ser falada é a dislexia onde a mesma é uma desordem de aprendizagem. A dislexia vem de origem neurobiológica, que acontece no cérebro, na coluna vertebral e nos nervos, tem como fundamental especialidade o problema em ler e escrever. Quem tem essa dificuldade, tem problema no conceito resumido e fluente das palavras e na capacidade de entender e soletrar.

O sintoma preciso da dislexia pode dar-se com mais facilidade na infância, por conta do distúrbio, nesta fase, é mais definido.

Alguns dos problemas desenvolvidos pela dislexia são bem comuns nas crianças, como por exemplo, problemas no adiantamento da fala ou desenvolvimento demorado do exercício da fala, dificuldades cognitivos, como problema de memorização de expressões ou de normas ortográficas, retrocesso na capacidade de leitura ou empenho da fala, dispersão e falta de cuidado.

Outra dificuldade encontrada é a disgrafia, pessoas com esse problema tende a apresentar dificuldades na escrita em distintos aspectos, carregando inúmeros desacertos ortográficos e também na formação das palavras.

Em múltiplos casos a disgrafia estar pautada com dificuldades psicomotora onde oscilações corporais são conduzidas pela mente. Essa dificuldade é reconhecida pelos sintomas em dificuldade no desenvolvimento de letras, escrita muito larga ou pode ser

também pequena demais, o uso imperfeito de letras maiúsculas e minúsculas e letras acrescentadas umas às outras.

E por fim a terceira entre tantas outras dificuldades, temos a TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) É uma deficiência crônica que compreende a dificuldade de cuidado, atenção, hiperatividade e impulsividade. Há casos onde algumas pessoas nascem com a desordem, porém existem outras que começam a serem acometidos pelos sintomas apenas em alguns acontecimentos particulares, como por exemplo, em tempos de estresse aturado. Esses sintomas geralmente tendem a começar a aparecer na infância e habitua também a pessoa na vida adulta. E podem ocasionar inúmeros problemas, entre eles a autoestima baixa, dificuldades em relacionamentos e problemas no local de trabalho ou dentro da escola.

Os sintomas mais comuns da TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) são os comportamentos invasivos, hiperatividade, ansiedade, impulsividade, impaciência, dificuldades na mente, amnésia constante, fúria, agitação incluindo sintomas de depressão e dificuldades de aprendizagem.

Para Smith e Strinck (2001, p.15), esses problemas são silenciados e chegam de mansinho acontecendo muitas vezes que as crianças adiam exibir algum e qualquer sintoma. Nos anos iniciais, todavia, a ausência de visão e conhecimento do professor ligado com a não concordância ou não avistar dos pais em encararem a situação de existirem filhos com restrições de aprendizagem, isso tudo os bloqueia de detectarem o problema.

Nessa visão, o processo de descobrimento, de seguir, receber e se adaptar, os pais são peças motivais para o desenvolvimento intelectual dos filhos, pois é pelo meio da atuação da equipe escolar que não permaneça acontecendo normalmente, os problemas na fala, na escrita, retardamento no desenvolvimento motor, em montar quebra-cabeça, lidarem com adapte, distinguir natureza e letras, tudo isso é basicamente uma dificuldade de aprendizagem que deve ser notada logo de início e buscar soluções. Vale lembrar que nem todo retrocesso no adiantamento da criança constitui em um problema de dificuldade de aprendizagem, contudo deve ser considerado e seguido para um conhecedor na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese entende-se que o estudo alcançado assegura que o acolhimento psicopedagógico na educação infantil e seus apoios com o lúdico alcançam seus objetivos quando, expandindo a inclusão sobre as propriedades e obrigações de aprendizagem de um cuidado aluno.

Com tudo, o papel do psicopedagogo é promover ao aluno uma forma dele libertar-se e expressar-se sobre as situações que o levam a apresentar a dificuldade no ato de assimilar o conteúdo proposto em sala de aula. Dessa forma, o educando além de ter apoio emocional, também se vê diante de uma metodologia mais apropriado para ele, assim

ajudado nas dificuldades que ele sente. Informar também sobre a importância do apoio da família e da escola no desenvolvimento de novas metodologias e políticas de inclusão, bem como trabalhar em parceria com a família, professores e gestores, que são três peças fundamentais nesse norte para essa criança.

O principal objetivo deste estudo é avaliar sobre a importância do papel do psicopedagogo institucional do seu trabalho frente às dificuldades de aprendizagem, procurando enfatizar a relevância da sua atuação no âmbito escolar, contribuindo com sugestões de intervenções pedagógicas que auxiliem na discussão de estratégias e práticas pedagógicas adequadas para prevenir ou minimizar as dificuldades de aprendizagem que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o que se faz essencial é compreender a relevância do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, pois quando este trabalho é feito com dedicação e carinho os resultados são satisfatórios para o seu desenvolvimento.

Portanto, é de grande importância que a criança seja acolhida desde a educação infantil até chegar a um profissional da área psicopedagógica, podendo antecipar certas perturbações ou dificuldades de aprendizagem e ao habituar-se logo de início, o psicopedagogo pelo meio de brincadeiras na educação infantil pode modificar-se essa interferência em um instrumento influente no amparo ao aumento de aprendizagem da criança, pois o mesmo trabalha em melhoria da educação infantil, na sua prática aceitável ao lado das crianças da sala comum, autorizando a coragem cometida para aqueles que crescem com alguma precipitação de dificuldade de aprendizagem e de comportamento.

Nesse sentido, conclui-se que por meio do acolhimento psicopedagógico, as dinâmicas no desenvolvimento de aprendizagem pode ser inovadoras e transformadoras perante os problemas localizados nas crianças, gerar conexão de socialização com seus colegas, promover a tecnologia de ensino-aprendizagem, formar enorme instrumento na técnica de intercessão, pois aprender, auxiliar na definição de conteúdos, sistematizar informações e gerar novas experiências na ação de brincadeiras. As brincadeiras no procedimento de influência psicopedagógica partirão em colaborar para um bom desenvolvimento intelectual, acionando a ação cognitiva da criança ou do adolescente, adequando a concepção de grandes ocasiões para a criança anunciar, instruindo e causando autonomia.

Entretanto as brincadeiras também leva a criança a aceitar e reverenciar princípios, pensar a respeito da importância dos princípios grupais, bem como a importância de respeitar o outro.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N.. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed; 2000.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007. BRASIL.

CÔRTEZ, Ana Rita Ferreira Braga. **O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no Brasil** 2012.

FAGALI, H.Q. **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Unidas; 2001.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Dois visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar**. Revista de Psicopedagogia. São Paulo: ABPp, 2008, n. 77, p. 139- 145.

GRILLO, Mariana Aparecida; SANCHEZ, Joel Augusto Oliveira. **A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL FRENTE À DIFICULDADE DE APRENDIZADO**. Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, Jul-Dez, 2018, p. 70-74. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001077.

NOVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote;1995.

PERSKE, F.C.R. **SISTEMAS AGROFLORESTAIS EM PEQUENAS PROPRIEDADES NO MUNICÍPIO DE HULHA NEGRA**. 2014. 64f. Monografia- Universidade da Região da Campanha, Bagé, 2004.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem** 2011.

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E. de R., PROENÇA, M. ;2001.

Disponível em; <https://blog.unicep.edu.br/psicopedagogia-o-que-e/> . Acesso em; 28 de maio de 2022.

Disponível em; <https://www.webartigos.com/artigos/o-trabalho-psicopedagogico-no-ambiente-escolar/163639>. Acesso em; 28 de maio de 2022.

Disponível em; <https://cosminha.jusbrasil.com.br/artigos/873012122/a-importancia-do-psicopedagogo-na-educacao-infantil-na-prevencao-das-dificuldades-de-aprendizagem>. Acesso em; 25 de maio de 2022.

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

A

Alunado 65, 71, 72, 76

Aprendizagem 6, 8, 14, 26, 27, 30, 33, 34, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

B

Biologia 29, 30, 31, 32, 33

C

Cultura 10, 11, 17, 20, 22, 30, 34, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 49, 55, 56, 63, 65, 81

E

Educação de jovens e adultos 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Educação profissional 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 26, 65

Escola 6, 18, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Experiência pedagógica 30

Extensão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 55, 81

Extensão universitária 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 22, 27

H

História 12, 13, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 66, 68, 69, 70

I

IFRN 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

M

Mundo do trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 19, 23, 25, 26

P

Perfil aluno da EJA 62

Professor da EJA 61, 62, 65

Projeto político pedagógico 15, 16, 18, 19, 23, 25, 26, 27

Psicopedagogia institucional 71, 81

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO 2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO 2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br